



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2011

**CATARINA ROSA
FERREIRA SOARES
MENDES**

**A CRIANÇA COM AUTISMO E AS RESPOSTAS
EDUCATIVAS – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação especialização em Gestão Curricular realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família pelo incondicional apoio e compreensão.

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Paula da Silveira Simões Pedro
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel da Mota e Costa Pinto
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço à Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos pela sua disponibilidade, incentivo e amizade para concretização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho que sempre me apoiaram e ajudaram.

Ao meu marido e aos meus filhos pela compreensão, colaboração e carinho que sempre ofereceram.

A todos aqueles que directa ou indirectamente me ajudaram a avançar.

palavras-chave

Educação Especial, Inclusão, Educação Experiencial, Sistema de Acompanhamento das Crianças, Respostas educativas, Jardim de Infância, Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos Portadores de Perturbação de Espectro do Autismo.

resumo

Partindo da nossa experiência pessoal e profissional relacionada com a Educação Especial, este trabalho surge como uma abordagem às respostas educativas concretas face à criança portadora de Perturbação do Espectro do Autismo, no contexto educativo que frequenta. O contexto em análise foi o Jardim de Infância e a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo frequentados pela criança presente neste estudo. Procuraram-se as características presentes no contexto e a forma como estas confluem no sentido da inclusão, recorrendo à abordagem experiencial no contexto do Jardim de Infância. Foi utilizado o Sistema de Acompanhamento das Crianças que se constituiu como um instrumento essencial à observação, avaliação e reflexão sobre o grupo de crianças, sobre o contexto e sobre a criança individualmente bem como à planificação de linhas gerais de intervenção. Pretendeu-se, pela abordagem experiencial, caracterizar as respostas educativas presentes e contribuir para a promoção do Bem-estar emocional e da Implicação na criança com PEA neste contexto particular.

keywords

Special Education, Inclusion, Experiential Education, the Child Support System, Educational Answers, Kindergarten, Teaching Unit of Structured Education for Students with Autism Spectrum Disorder

abstract

From our personal and professional experience related to Special Education, this work appears as an approach to address specific educational responses to the child with Autism Spectrum Disorder, who attends the educational context. The context in analysis was the kindergarten and the Structured Unit for the Education of Students with Autism Spectrum Disorder frequented by this child. We looked for the features present in the context and how these converge in the sense of inclusion, using the experiential approach in the context of the kindergarten. We used the Support System for Children that was constituted as an essential tool for the observation, evaluation and reflection on the group of children on the context and on the individual child and the general planning of (the) intervention. It was intended, by the experiential approach, characterize the educational responses present and contribute to the promotion of the emotional well-being and of the implication in the child with ASD in this particular context.

Índice

Introdução / Enquadramento do estudo	17
Finalidades e objectivos	17
Operacionalização e definição de termos	18
Importância do estudo	21
Limitações do estudo	21
Partes constitutivas da dissertação	22

Parte I - Revisão da literatura

Capítulo 1 – A Inclusão em Educação

1.1 Da Exclusão à Inclusão	25
1.2 Perspectiva actual da Inclusão	29
1.3 A Inclusão na Educação Pré-escolar	31

Capítulo 2 – Perturbação do Espectro do Autismo e Respostas Educativas

2.1 Autismo	33
2.1.1 Etiologia	33
2.1.2 Incidência	34
2.1.3 Do autismo de Kanner e Asperger ao conceito de <i>espectro autista</i>	35
2.1.4 Espectro do autismo	37
2.1.5 Perturbações Globais de Desenvolvimento	38
2.1.5.1 Transtorno ou Perturbação autista	38
2.1.5.2 Transtorno ou Perturbação de Asperger	39
2.1.5.3 Transtorno ou Perturbação de Rett	40
2.1.5.4 Transtorno desintegrativo da infância	41
2.1.5.5 Transtorno ou perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação	41
2.2 Especificidade das perturbações associadas ao espectro do autismo	42
2.2.1 Linguagem e comunicação	42
2.2.2 Interação social	45

2.2.3 Imaginação	46
2.2.4 Comportamentos repetitivos e estereotipados	47
2.3 Diagnóstico do Autismo	48
2.4 Respostas educativas	51
2.4.1 A educação da criança com PEA	51
2.4.2 A criança com PEA na Educação Pré-escolar.....	53
2.4.3 Modelo TEACCH e Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA.....	55
2.5 A abordagem experiencial em Educação Pré-escolar.....	57
2.6 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	59

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 A investigação qualitativa neste estudo de caso	63
3.2 Apresentação dos instrumentos e métodos utilizados.....	65
3.2.1 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	66
3.2.1.1 Implicação e Bem-Estar Emocional – variáveis processuais de análise da qualidade do contexto educativo	66
3.2.1.2 As dimensões contextuais determinantes de Implicação e Bem-estar Emocional.....	67

Capítulo 4 – Estudo de caso

4.1 Apresentação do caso em estudo	71
4.1.1 Abordagem estrutural segundo o SAC	71
4.1.2 Contextualização	75
4.1.3 Características e expectativas das famílias.....	75
4.1.4 Recursos na comunidade	76
4.1.5 Finalidades definidas Projecto Educativo do Agrupamento.....	76
4.2 Processo contínuo de observação – avaliação – reflexão – intervenção – análise	

4.2.1 Fase 1 do SAC	
4.2.1.1 Abordagem dirigida ao grupo em geral (1g)	77
4.2.1.2 Abordagem individualizada (da criança com PEA)	78
4.2.2 Fase 2 do SAC - Análise geral do grupo e do contexto	
4.2.2.1 Caracterização/Avaliação do grupo de crianças	83
4.2.2.2 Abordagem dirigida ao contexto educativo geral.....	85
- Caracterização do contexto Jardim de Infância como indicador da <i>oferta educativa</i>	85
- Caracterização da UEEEAPEA, como resposta educativa do contexto.....	91
4.2.2.3 Conclusões sobre a avaliação geral do grupo (ficha 2 g)	94
4.2.3 Fase 3 do SAC – Intervenção	
4.2.3.1 Definição de objectivos e de iniciativas para o contexto educativo geral (ficha 3g)	100
4.2.3.2 Abordagem dirigida a crianças individuais (ficha 2i)	103
4.2.3.3 Objectivos e iniciativas individualizadas (ficha 3i)	103
Reflexões e Conclusões.....	105
Bibliografia.....	109
Webgrafia	113
Anexos	115

Índice de tabelas, quadros e figuras

Tabela 1 Dimensões principais da variação do espectro autista	37
Tabela 2 Problemas de comunicação no autismo	44
Tabela 3 Esquema sequencial do SAC	72
Tabela 4 Bem-estar e Implicação/ resumo grupo de crianças	77
Tabela 5 Objectivos e iniciativas.....	104
Quadro 1 Contextualização	72
Quadro 2 Pontos de acção dirigidos ao contexto geral	101
Figura 1 Esquema do Templo	58
Figura 2 Planta de uma UEEA.....	93

Introdução / Enquadramento do estudo

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro e foi desenvolvida por referência à nossa actividade profissional de docente de Educação Especial. Durante dois anos lectivos, exercemos essas funções num agrupamento de escolas de referência para alunos com diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) - onde funciona, portanto, uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA (UEEEAPEA), em articulação com o Jardim de Infância (JI) e a Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1).

Trabalhando muito próximas dessa realidade, facilmente fomos seduzidas pelas questões relacionadas com a problemática do autismo e das respectivas respostas educativas. Aceitámos o desafio de aprofundar o nosso conhecimento sobre a temática e contribuir para a melhoria das práticas pela reflexão na acção.

Finalidades e Objectivos

O presente trabalho tem como finalidade, realizar uma análise das respostas educativas disponibilizadas para o atendimento de uma criança com diagnóstico de PEA a frequentar um Jardim de Infância e uma UEEEAPEA. Visa-se, sobretudo a partir de indicadores colhidos ao nível do desenvolvimento de competências e da experiência interna da criança com PEA, analisar a contingência das componentes curriculares presentes nos dois contextos, com as necessidades das crianças, designadamente, com as da criança com diagnóstico de PEA. Procuram-se pontos de complementaridade ou divergência entre as respostas disponibilizadas em cada um deles.

Numa metodologia de estudo de caso, oferece-se oportunidade para uma reflexão sobre a qualidade/contingência das respostas educativas presentes nos contextos formais que a criança com PEA frequenta, no enquadramento do suporte normativo actual.

Será feita uma caracterização da criança, do ponto de vista das suas competências, identificando as suas necessidades *específicas*, com base nos dados recolhidos através de observação directa da criança no JI e na UEEEAPEA, informações recolhidas junto dos encarregados de educação e os documentos disponíveis no seu processo individual.

Posteriormente, o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) (Portugal e Laevers, 2010) será o instrumento de suporte a uma avaliação processual do grupo de crianças em geral, do contexto educativo e da criança com PEA em particular.

O objectivo principal é, com base na caracterização/avaliação, reflectir sobre as respostas educativas presentes e respectiva contingência com as necessidades de grupo e individuais, identificadas.

Relativamente ao contexto específico da UEEEAPEA, será feita uma caracterização, através de observação directa, com base nas orientações existentes para a sua implementação e funcionamento, disponíveis em documentos do Ministério da Educação (ME) / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Operacionalização e definição de termos

Para uma melhor compreensão e enquadramento do estudo, considera-se fundamental a equação de alguns conceitos que norteiam o estudo e a intervenção no âmbito desta problemática. Oferece-se agora uma simples abordagem; noutro ponto desta reflexão, serão retomados numa perspectiva mais aprofundada, procurando-se evidenciar o sentido da sua evolução. A ordem de apresentação dos conceitos pretende espelhar a respectiva articulação e influências mútuas, dando significado à perspectiva histórica.

Necessidades Educativas Especiais

O conceito de *Necessidades Educativas Especiais* presente no Decreto-Lei nº 3/2008 (ME, 2008 a) - esta designação já constava do DL 319/91, embora com

uma distinta operacionalização -, refere-se actualmente a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ME, 2008 a, p.155).

Educação Especial / Apoios Especializados

É o conjunto de serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (Correia, 2005 a, p.14).

A *Educação Especial* constitui a resposta educativa a crianças e jovens com NEE de carácter permanente, sendo constituída pelo conjunto dos serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial,(ME,2008b).

Inclusão/Educação Inclusiva

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (ME, 2008 a). Este conceito de *inclusão* pretende o ensino individualizado através de meios e estratégias capazes de “promover competências universais” de todos os alunos para o exercício da cidadania plena (idem). Considera que todos os alunos têm necessidades educativas e especifica que as necessidades de alguns alunos podem exigir *apoios especializados*.

Autismo

O *autismo* constitui, uma perturbação (ou transtorno) do desenvolvimento que se caracteriza pela falha ou incapacidade ao nível da comunicação e linguagem, da socialização e da capacidade imaginativa, em que são evidentes comportamentos estereotipados e repetitivos bem como obsessões por determinados objectos ou parte deles. É actualmente considerada uma

perturbação de espectro por se ter chegado à conclusão que engloba uma variabilidade considerável na quantidade e intensidade dos sintomas e características. No espectro do autismo, estão incluídos o *Autismo Clássico*, a *Síndrome de Asperger*, a *Perturbação Desintegrativa da Infância*, o *Autismo Atípico* e os *Traços de Autismo*.

Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEEAPEA)

As UEEEAPEA constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentram grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática (ME, 2008 a, p.161).

Metodologia TEACCH

O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América). O *ensino estruturado* consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH. O ensino estruturado que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular (ME, 2008c, p.17).

Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010)

O SAC constitui-se como “um instrumento de apoio à prática pedagógica, que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular”. Inspirado no trabalho de Laevers et al. (cit. Portugal e Laevers, 2010), este instrumento constitui-se como um suporte ao processo de (1) avaliar, em três momentos distintos, o funcionamento do grupo de crianças em Educação Pré-Escolar, para assim descobrir “aspectos que

requeiram intervenções específicas”, (2) identificar “crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada”, (3) perspectivar “iniciativas que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para crianças em particular”, e (4) avaliar os “resultados das acções ou iniciativas desenvolvidas (em termos de implicação, bem-estar e desenvolvimento)”. Colocando a tónica no currículo e na oportunidade de desenvolvimento que este objectiva, o SAC propõe uma reflexão na e para a acção, partindo da observação das crianças em geral, e de cada uma em particular, com base em evidências/indicadores de “implicação e bem-estar emocional” (Portugal e Laevers, 2010).

Importância do estudo

Esta abordagem pretende ser um contributo para o esforço desenvolvido pela comunidade educativa no sentido da inclusão, dando a conhecer aspectos práticos e teóricos que rodeiam a problemática do autismo. Pretende analisar as respostas existentes e as possibilidades oferecidas, apontando outras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Ao constituir uma oportunidade de aprofundamento do conhecimento pessoal e profissional, persegue ainda o objectivo de divulgação da metodologia implementada, de análise da contingência dos recursos existentes, e dos processos desenvolvidos na prossecução dos objectivos gerais e específicos que enquadram a educação de uma criança com PEA.

Limitações do Estudo

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foram evidenciadas algumas limitações e fragilidades.

Desde o início, verificou-se dificuldade em encontrar materiais específicos para a avaliação do contexto UEEEAPEA, uma vez que estas são de implementação recente e seguem orientações de diferentes organismos.

Outra dificuldade prende-se com a escassez de informação clínica (com implicações ao nível da intervenção educativa) para a caracterização da criança envolvida neste estudo, disponível no respectivo processo individual. O constrangimento mais significativo decorreu do facto de a escola onde funciona a UEEEAPEA ter entrado em obras durante o período em que decorreu o estudo, obrigando a que passasse a funcionar na escola sede do Agrupamento, distante do JI, tendo implicado alterações à rotina da criança e ao seu horário, obrigando à utilização de transportes de e para a escola. Este contratempo teve algumas implicações ao nível do cronograma a que nos tínhamos proposto, para além das implicações directas e indirectas ao nível da componente prática do estudo.

Partes constitutivas da dissertação

Apresentamos inicialmente a revisão da literatura que considerámos relevante ao enquadramento teórico do estudo. No primeiro capítulo, constituído por duas partes, será perspectivada, na primeira parte, a evolução dos conceitos relacionados com a educação de crianças com NEE, desde o momento do seu reconhecimento social, até à actualidade. A segunda parte será dedicada ao autismo, desde dados de etiologia e incidência, à explicitação e operacionalização do conceito, do ponto de vista das características associadas aos vários tipos ou componentes do espectro autista, e das respectivas implicações para a intervenção educativa junto desta população.

O segundo capítulo compreendendo a dimensão empírica do trabalho desenvolvido, apresentará a metodologia e os instrumentos utilizados: os respectivos pressupostos teóricos, a estrutura, os procedimentos e instrumentos usados.

No terceiro capítulo, caracterizaremos sumariamente as respostas educativas presentes no contexto, *Educação Pré-Escolar* e *UEEEAPEA*,

relacionando-as com a especificidade da criança com PEA. Consistirá na apresentação do estudo de caso e no trabalho desenvolvido. Reflectirá os resultados da aplicação dos instrumentos referidos, as conclusões e reflexões resultantes desses resultados e ainda decisões tomadas tendo em conta as evidências.

O quarto capítulo resumirá os aspectos mais relevantes de todo o trabalho realizado.

Parte I – Revisão da literatura

Capítulo 1 – A Inclusão em Educação

1.1 Da Exclusão à Inclusão

Neste capítulo, propomos uma contextualização histórica da evolução dos conceitos relacionados com a educação de crianças com NEE, desde o momento do seu reconhecimento social, até à actualidade. Na extensa bibliografia disponível, procurámos a compreensão dos conceitos, a dinâmica de cada um e o respectivo reflexo nas práticas, enquadrando a actual realidade educativa, no contexto nacional.

A Educação Especial (EE), enquanto conceito dinâmico, é fundamental para a compreensão das modalidades de atendimento actuais, permitindo uma visão abrangente do próprio conceito de Necessidades Educativas Especiais.

“A história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, (...) reflecte e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas, das capacidades e atitudes que foi valorizando ou desvalorizando em diferentes períodos históricos” (Madureira e Leite, 2003, p. 17)

Muitos autores referem a existência de fases distintas na atenção e atendimento à pessoa com deficiência, construindo um caminho ao longo da história do reconhecimento da sua especificidade e necessidades. É importante um conhecimento deste caminho para uma melhor compreensão da realidade actual, dos princípios e motivos basilares das actuais respostas no campo da educação especial.

“A maior parte dos autores que se debruçaram sobre esta temática distingue quatro grandes fases na forma de atendimento a esta população” (Madureira e Leite, 2003, p.17).

Numa primeira fase, imprecisa quanto a datas, conhecem-se relatos de exclusão e marginalização (até de infanticídios), que marcam o contexto da deficiência, até ao momento em que surgem as primeiras preocupações sociais

com esta população (Madureira e Leite, 2003, p. 17-18). Neste momento, séc. XVI a XVIII, iniciou-se a fase da institucionalização e surgem as primeiras experiências relacionadas com a educação de crianças/jovens deficientes (Bautista, 1997, p.22).

Numa segunda fase, a partir de finais do séc. XVIII e início do séc. XIX, inicia-se o período da *institucionalização especializada* sendo criadas instituições pela igreja, por instituições de beneficência social ou pelo Estado, tendo prosseguido finalidades assistenciais e educativas. Nesta fase aparecem estudos científicos, objectivando e diferenciando as tipologias da deficiência, os seus graus e formas, definido métodos e técnicas de avaliação de capacidades visuais, auditivas, motoras e intelectuais. Pode-se situar o aparecimento da Educação Especial neste período, apesar do cariz assistencial e, ainda, pouca preocupação educativa.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, inicia-se uma terceira fase, marcadamente educativa, voltada para a procura do conhecimento e soluções pedagógicas mais adequadas. A Educação Especial ascende como resultado da preocupação social. Ao mesmo tempo que nas sociedades ocidentais se expande a obrigatoriedade da escola básica pública, ocorre uma reorganização das instituições de atendimento, levando à criação de escolas ou classes de educação especial, paralelamente às escolas regulares.

Em Portugal, a partir de 1929, surgem em Lisboa as primeiras classes especiais para alunos “atardados, anormais pedagógicos e de ortofonia” (Ribeiro, 2008, p.21). “Assiste-se, neste período, à classificação sistemática dos tipos e graus de deficiência, baseada em perspectivas médicas e psicológicas, e ao encaminhamento dos alunos considerados diferentes para situações educativas especificamente organizadas para dar apoio a determinado tipo ou grau de perturbação” (Madureira e Leite, 2003, p.20).

Na segunda metade do séc. XX, nos anos 60, as transformações sociais, económicas e culturais da sociedade ocidental, são factores decisivos para que a Educação Especial venha a desenvolver novas perspectivas e novas abordagens pedagógicas, constituindo uma outra fase – a quarta. Neste período, a educação

especial começa a sua inserção progressiva nas estruturas regulares de ensino, ainda que de cunho segregacionista.

“A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal” (Bautista, 1997, p.29).

Este conceito de integração prestou-se a várias interpretações no sentido de se adaptar às conveniências de cada realidade, dando origem a práticas diferentes: a *integração física* (em centros de educação especial, próximos de escolas regulares); a *integração funcional* (os alunos com deficiência partilham os mesmos espaços que os alunos sem deficiência, simultânea ou alternadamente); a *integração escolar* (os alunos diferentes integram turmas regulares); e a *integração na comunidade*, que pressupõe a integração na vida extra-escolar (Madureira e Leite, 2003, p.22-23).

Portugal iniciou as experiências integracionistas em algumas escolas do país e desenvolveu, na Lei de Bases do Sistema Educativo, os princípios, objectivos, finalidades e condições para “o sucesso escolar de todos os alunos” (Correia, 2005, p.7).

A década de 90, rica em debates ao nível internacional (Unesco, OCDE, União Europeia), veio impulsionar movimentos integracionistas com a finalidade da inclusão

A filosofia subjacente às escolas inclusivas tem um dos seus pilares assentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), assegurando que os estados têm a obrigação de garantir educação para todos com o objectivo de promover uma cidadania plena.

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, constituiu um momento fundamental de consciencialização internacional para a existência de uma população com necessidades específicas de educação que permanecia nos mais diversos contextos, à mercê da consciência social e política dos estados.

Esta declaração reafirma a importância central da escola na organização das respostas educativas a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares, durante a sua idade escolar. É consolidada a importância de todos os alunos aprenderem juntos, beneficiando dos apoios necessários ao sucesso educativo. Constitui um marco fundamental no movimento pela inclusão.

Portugal não se exclui deste panorama, consolidando posições defendidas anteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986). O objectivo das medidas propostas, no campo da educação especial, é contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (ME, 1986, p.1,2).

Ao orientar-se para a inclusão, vários são os aspectos que contribuem para o sucesso desta perspectiva. Marchesi (2004) aponta para “transformações ao nível do currículo, (...) o desenvolvimento profissional dos professores (...), uma liderança efectiva (...), a modificação da cultura e da organização da escola (...), e um compromisso com a mudança”, como as condições indispensáveis para que efectivamente a escola inclusiva se construa (Coll, Marchesi, Palacios, *et al.* 2004, p.43-46).

Neste sentido, as vantagens da educação inclusiva, segundo Correia (2005) são: a qualidade e acessibilidade a todos os alunos; o diálogo entre professores; a liderança escolar e o envolvimento das famílias e recursos comunitários; salvaguarda dos direitos da pessoa com deficiência, a reciprocidade de aprendizagem entre alunos com e sem deficiência (Correia, 2005, p.14-16).

“A inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no processo de integração. (...) Uma escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que vêem as suas necessidades educativas serem satisfeitas”. (Stainback e Stainback, 1990; *cit in* Odom *et al.*, 2007, p.17).

1.2 Perspectiva actual da Inclusão

Recentemente, assistimos a uma viragem nas políticas educativas com o aparecimento de legislação que pretende reforçar (alguns) princípios enunciados na Declaração de Salamanca. Suportando-se em documentos internacionais como a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Decreto-Lei nº 3 de 2008 (ME,2008 a) procura “centrar-se no sistema regular de ensino, assente na perspectiva de que as diferenças individuais que decorrem de uma condição de saúde ou deficiência funcional, não trazem desvantagem para a aprendizagem do aluno” (ME, 2008 b, p.90).

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (ME, 2008 a, p.154).

Este conceito de inclusão pretende o ensino individualizado através de meios e estratégias capazes de “promover competências universais” de todos os alunos para o exercício da cidadania plena (idem). Considera que todos os alunos têm necessidades educativas e especifica que as necessidades de alguns alunos podem exigir “apoios especializados”. Define “apoios especializados” como o conjunto das medidas necessárias para promover o potencial “biopsicossocial” do aluno, podendo estas medidas englobar “a adopção de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (ME, 2008 a, p.155).

Apresenta um conceito de educação especial onde se enquadram “os alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida” e faz a distinção entre *NEE de carácter permanente* decorrentes dessas limitações e *NEE de carácter temporário*, decorrentes de situações menos graves, que não necessitam de apoios especializados.

Pretende romper com a amplitude anteriormente existente, definindo o grupo alvo da EE, baseado na classificação de Simeonsson (1994), como sendo *de baixa frequência e de alta intensidade* (ME, 2008 b, p.16). A Educação Especial tem como objectivo “a educação de crianças e jovens com limitações

significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente”, mobilizando os “recursos especializados” necessários à promoção “do seu potencial biopsicossocial” (ME, 2008 b, p.16).

Esta posição do ME será questionável quanto às modalidades de atendimento e às medidas educativas, sobretudo quando parece excluir os alunos com problemáticas de *alta frequência e baixa intensidade* (Simeonsson, 1994), atendendo a que as escolas não possuem os recursos necessários à resposta educativa de que estes alunos carecem.

Um dos críticos dessa posição do ME é Miranda Correia que, partindo dos princípios basilares da inclusão, pede a revisão do DL 3/2008, referindo aspectos que considera negativos. Com base na definição de NEE de carácter permanente afirma que ficam excluídos cerca de 90% dos alunos, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias e dificuldades de aprendizagem não verbais, e ainda alunos com problemas cognitivos, emocionais e de comportamento. Critica ainda a obrigatoriedade do uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da OMS, sobrepondo-se ao uso de materiais específicos usados por professores e técnicos especializados em educação, bem como a ausência de operacionalização dos conceitos de inclusão, educação especial, NEE, possibilitando interpretações diversas (Correia, 2008; *cit in* Portugal, 2009, p.191).

Esta posição crítica vem espelhar o pensar e o sentir de muitos professores e investigadores, bem como dos pais de alunos que ficaram excluídos do atendimento especializado, reivindicando mais recursos e o apoio necessário para que consigam estar na escola, beneficiando da igualdade de oportunidades tão apregoada.

Numa breve caracterização do panorama actual no que concerne aos alunos com NEE, pode-se afirmar que a esmagadora maioria permanece nas escolas regulares, coexistindo ainda escolas de educação especial, segundo dados recentes do Ministério da Educação (ME, 2006, p.10).

1.3 A inclusão na Educação Pré-escolar

À semelhança de outros países, Portugal desenvolveu algumas medidas que contribuíram para a inclusão das crianças com NEE nos Jardins de Infância, assegurando assim compromissos assumidos internacionalmente e espelhando a apropriação de práticas experimentadas.

A expansão da rede de Educação Pré-escolar, o aparecimento de experiências de Intervenção Precoce, a legislação reguladora dos apoios educativos/educação especial, uma maior sensibilidade de profissionais e famílias para a importância das práticas inclusivas, entre outras condições, contribuíram para o aumento significativo do número de crianças em idade pré-escolar a frequentar estabelecimentos de educação (públicos e privados).

A especificidade da Educação Pré-escolar torna muito favorável e positiva a inclusão de crianças com NEE no sistema educativo. Tomando como referência Odom (2007) e a sua análise da situação americana, podemos considerar analogias com o contexto português (Odom, 2007, p. 12):

O alargamento da rede pública de Educação Pré-escolar vem oferecer às comunidades a oportunidade de frequência para todas as crianças com mais de três anos, preferencialmente as de cinco, de acordo com o número de vagas existentes.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem um tipo de currículo aberto que possibilita ao educador uma gestão flexível e a adopção de modelos curriculares diversos consoante a sua formação profissional, o contexto educativo de Jardim de Infância e as necessidades das crianças.

“Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas (Portugal e Laevers, 2010, p.17).”

Capítulo 2 – Perturbação do Espectro do Autismo e Respostas Educativas

2.1 Autismo

...“é autista aquela pessoa para a qual as outras pessoas são opacas e imprevisíveis, aquela pessoa que vive como ausentes – mentalmente ausentes – as pessoas presentes, e que, por tudo isso, se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação” (Coll, Marchesi, Palacios *et al.* 2004, p.234).

2.1.1 Etiologia

Apesar de muita investigação durante várias décadas, continua por se desconhecer a origem do autismo e a sua natureza, o que constitui um grande desafio para investigadores em várias áreas de especialização.

Os estudos explicativos do autismo baseiam-se em pressupostos distintos, daí resultando dois grupos de teorias referidos em ampla literatura e sintetizadas em (Coll, Marchesi, Palacios, *et al.*, 2004):

Teorias *não orgânicas* ou *experienciais*, também denominadas *psicológicas* ou *psicogenéticas*, em que as explicações deste quadro de sintomas se situam no plano emocional ou psicológico, em que “o autismo é um transtorno emocional, produzido por factores emocionais ou afectivos inadequados na relação da criança com as figuras da sua criação” (Coll, Marchesi, Palacios, *et al.*, 2004, p.236). Neste quadro, assume-se que a criança é normal desde a gestação e início do seu desenvolvimento, e factores de ordem psicológica decorrentes do envolvimento parental, mais concretamente do relacionamento mãe-filho, provocam uma deficiência relacional que concorrem para o desenvolvimento do quadro autista.

Teorias orgânico-experienciais ou biológicas em que o autismo está relacionado com factores neurobiológicos, explicando, com base em possíveis alterações cerebrais, “as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental” (Coll, Marchesi, Palacios, *et al.* 2004, p.236). As Teorias

Biológicas ou Neuro-comportamentais opõem-se às teorias psicogenéticas, tendo como base a consideração da existência de uma variedade de distúrbios de carácter biológico que afectam o cérebro.

Uma perspectiva evolutiva do autismo, centra-se no desenvolvimento global da pessoa, considerando o transtorno do desenvolvimento como a característica principal. Consolida-se ainda a ideia de uma síndrome comportamental de etiologias diversas, tendo como base as perturbações comportamentais que lhe estão associadas.

A *teoria da mente*, preconizada por investigadores do Medical Research Council de Londres (Baron-Cohen, Leslie e Frith), defende que o autismo consiste num “transtorno específico de uma capacidade humana muito importante que se denomina *teoria da mente*”. Esta teoria traduz-se na capacidade que o indivíduo tem de compreender os estados mentais dos outros, tais como crenças, desejos e intenções (Coll, Marchesi, Palacios, *et al.* 2004, p.237).

2.1.2 Incidência

Os estudos da prevalência/incidência do autismo têm revelado uma variabilidade enorme ao longo das últimas décadas, apontando para um significativo aumento.

Aceite por vários investigadores numa fase inicial da investigação, a incidência do autismo situa-se entre 4 e 6 por 10 000 (Lotter, 1967; Wing e Gould, 1979). Posteriormente (Bryson, 1980), com um diagnóstico mais alargado estimava-se uma prevalência de 10/10000. Numa fase seguinte encontra-se uma prevalência de aproximadamente 60-70 em cada 10000 (Ozonoff, 2003, p.39).

A incidência é maior no sexo masculino, na proporção de 3 ou 4 para 5, e ainda de 4 ou 5 em cada 10000 habitantes (Bautista, 1997, p.251).

Outros estudos, mais recentes apontam para uma prevalência aproximada de uma em cada 150 crianças, sendo de 1 em cada 94 rapazes (ASA, 2008). Estes dados demonstram um aumento da incidência do autismo entre 10% a 17% por ano, na população americana, estimando-se que na próxima década atinja os 4 milhões de americanos. Calcula-se uma prevalência quatro vezes superior nos rapazes do que nas raparigas.

O estudo realizado por Guiomar Oliveira e sua equipa (2006), no Hospital Pediátrico de Coimbra, vem apresentar algumas conclusões quanto à prevalência do autismo em Portugal. Das conclusões apresentadas destaca-se uma prevalência global estimada das PEA, em crianças em idade escolar, de 0,92 por cada mil crianças em Portugal Continental e de 1.56 por cada mil nos Açores, predominando no sexo masculino (www.cienciahoje.pt. 2006).

Recentemente, um estudo divulgado em Outubro de 2009 no jornal americano Pediatrics, vem revelar que 1 % das crianças com idades entre os 3 e os 17 anos têm uma perturbação do espectro do autismo, uma prevalência de uma em cada 91 crianças, enquanto anteriormente a prevalência era de 1 em cada 150 crianças (www.Autism-society.org. 2009).

2.1.3 Do autismo de Kanner e Asperger ao conceito de *espectro autista*

A palavra *autismo* aparece pela primeira vez no início do séc. XX, usada por um psiquiatra suíço, Eugéne Bleuler, que a associa às esquizofrenias, recorrendo à palavra *autismo* para afirmar que estes pacientes vivem num mundo muito especial e deixam de ter qualquer contacto com o mundo (Cohen e Volkmar, 1997, p.11).

Em 1943, o autismo aparece descrito como “autismo infantil” pelo psiquiatra infantil austríaco, radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, no artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Perturbações Autísticas do Contacto Afectivo). Neste artigo, descreve os comportamentos de onze crianças (oito meninos e três meninas) muito diferentes daqueles que tinha encontrado até então (Hewitt, 2006, p.7). Essas crianças, apesar de terem uma aparência física normal, apresentavam características peculiares comuns ao nível das relações sociais, da comunicação e linguagem, e da “insistência em não variar o ambiente” (Coll, Marchesi, Palacios, et al. 2004, p.236). Na descrição de Kanner, a criança autista vive no seu próprio mundo, desligada do mundo das interacções.

Em 1944, um ano após as primeiras descrições de Kanner, o médico austríaco Hans Asperger, descreve um grupo de crianças que apresentam comportamentos semelhantes aos dos quadros autistas, no seu trabalho “Autistic

Psychopathy in Childhood”. Asperger denominou o quadro clínico observado de “Psicopatia Autista”, expressão que usou para se referir ao Autismo. O seu estudo incide num grupo de rapazes que apresentavam um QI médio ou acima da média, revelando dificuldades de interacção social, isolamento e resistência à mudança (Hewitt, 2006, p.9).

As descrições de Kanner e Asperger, independentes e distantes geograficamente, são semelhantes em vários aspectos, sendo importante destacar que ambos observaram nestas crianças contacto visual pobre, movimentos repetitivos, resistência à mudança e dificuldades na adaptação social. Ambos acreditavam que, desde o nascimento, havia um transtorno básico que originava problemas muito característicos. Sobressai, apesar das semelhanças dos estudos, o facto de Asperger dar às conclusões dos seus estudos um enfoque educativo, segundo Rivière (2004), deixando antever uma forte preocupação com a educação destas crianças (Coll, Marchesi, Palacios *et al.* 2004, p.235).

Durante várias décadas, o diagnóstico do autismo esteve ligado à esquizofrenia infantil. A partir dos anos 70, passou a considerar-se que esta patologia difere da esquizofrenia por representar uma falha no desenvolvimento, não uma regressão.

É no final desta década que surge a ideia de um “espectro autista”, desenvolvida e apresentada por Lorna Wing e colaboradores, que a National Autistic Society britânica adopta para designar os défices qualitativos ao nível da linguagem e comunicação, socialização e imaginação (*Tríade de Incapacidades* de Lorna Wing).

Em 1985 surgem investigações que convergem na *teoria da mente* preconizada por Baron-Cohen, Leslie e Frith, investigadores britânicos, atribuindo à incapacidade dos autistas para *atribuir mente* uma das características que determinam a especificidade do autismo (Coll, Marchesi, Palacios *et al.* 2004, p.237).

A partir deste momento, passou-se a acreditar que a educação seria o tratamento principal do autismo.

Este conceito, corroborado por vários investigadores, citados em Ozonoff (2003), complementa-se, prevendo intervenções comportamentais, medicação psicoactiva, treino de competências sociais e intervenções de base escolar considerando-se que a intervenção deve ser precoce, intensiva, individualizada e apropriada ao desenvolvimento e centrada na família (Ozonoff, Rogers, e Hendren. 2003, p.47).

2.1.4 Espectro do autismo

A designação de *Espectro do Autismo* pretende associar esta perturbação a um quadro clínico de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações de possíveis sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menos intensidade (ME, 2008 c, p.9). Assim, assume-se que as pessoas com perturbações autistas podem apresentar diferenças, apesar de possuírem características basilares comuns.

As quatro dimensões da variação do espectro autista, definidas por Lorna Wing (1988) e que se agrupam em capacidades de reconhecimento social, de comunicação social, imaginação e compreensão social acrescidas dos padrões repetitivos de actividade, vão dar origem a uma classificação mais ampla como se apresenta a seguir:

Tabela 1 Dimensões principais da variação do espectro autista

Dimensões principais da variação do espectro autista		
1. Transtorno nas capacidades de reconhecimento social	Transtornos qualitativos na relação social	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos das capacidades de referência conjunta (acção, atenção e preocupação conjuntas)	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos das capacidades intersubjectivas e mentalistas	1 - 2 - 3 - 4
2. Transtorno nas capacidades de comunicação social	Transtornos das funções comunicativas	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos qualitativos da linguagem expressiva	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos qualitativos da linguagem compreensiva	1 - 2 - 3 - 4
3. Nas destrezas de imaginação e compreensão social	Transtornos das competências de antecipação	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos da flexibilidade mental e comportamental	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos do sentido da actividade própria	1 - 2 - 3 - 4
4. Nos padrões repetitivos de actividade	Transtornos da imaginação e das capacidades de ficção	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos da imitação	1 - 2 - 3 - 4
	Transtornos da suspensão (capacidade de criar significantes)	1 - 2 - 3 - 4

*O nível 1 corresponde a um transtorno significativo (grave), o nível 4 corresponde a um nível menos significativo.

Elaborado a partir de (Coll *et al*, 2004, p.242).

A estas dimensões acrescentam-se frequentemente dificuldades nas funções psicológicas da linguagem, a resposta a estímulos sensoriais, a coordenação motora e as capacidades cognitivas (Coll, Marchesi, Palacios e col., 2004, p.242).

É universalmente aceite a definição proposta no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR, 2000) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), em que o critério de diagnóstico do autismo engloba obrigatoriamente a presença de alterações em três áreas do desenvolvimento: interacção social, comunicação e linguagem e interesses e actividades (APA, 2000, *cit. In. Ozonoff, Rogers e Hendren. p.29*).

2.1.5 Perturbações Globais do Desenvolvimento

Considerando que existem alterações significativas no processo de desenvolvimento da criança, o termo *Perturbações Globais do Desenvolvimento* tem sido adoptado, desde a década de 80, para enquadrar o autismo - designação reconhecida pela Organização Mundial de Saúde no CID-10 (OMS, 1993) e inscrita no manual DSM-IV da American Psychiatric Association (APA, 1994). Actualmente, a edição revista do DSM – IV descreve os transtornos que englobam o espectro do autismo: Transtorno Autista, Perturbação Desintegrativa da Infância, Transtorno de Rett e Síndrome de Asperger.

Torna-se importante uma breve abordagem às características de cada uma das perturbações, apesar da existência de traços comuns entre elas, reflectindo a pertença ao grupo que define o espectro do autismo, e ao mesmo tempo a variabilidade de sintomas, da intensidade e da cronologia, entre outros aspectos.

2.1.5.1. Transtorno ou Perturbação Autista

Com base nas actuais definições incluídas no DSM-IV, consideram-se presentes no *Transtorno Autista* as seguintes características:

Défices da interacção social recíproca, que se podem expressar pela dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interacção social, incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas à idade, reduzida tendência para partilhar prazeres, objectivos ou interesses com os

outros, e ausência de reciprocidade social ou emocional. Considera-se a presença de pelo menos dois dos sintomas.

Défices de comunicação, que se manifestam pelo atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem, pela dificuldade em manter a conversação, por linguagem invulgar ou repetitiva e pela existência de brincadeiras que não são adequadas ao nível de desenvolvimento. Considera-se a presença de pelo menos um dos sintomas.

Comportamentos, interesses ou actividades restritos e repetitivos, como interesses cujo objectivo é limitado, claramente intenso e/ou invulgar, insistência intransigente em estereótipos em seguir rotinas habituais, maneirismos motores repetitivos e preocupação com partes de objectos. Considera-se a presença de pelo menos um dos sintomas. (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.29 – 31)

“Para preencher os critérios de perturbação autística, o sujeito deve manifestar pelo menos 6 de 12 sintomas, pelo menos 2 na área social, e 1 de uma das categorias da comunicação e dos comportamentos/interesses. Pelo menos 1 dos sintomas deve ter-se manifestado antes dos 36 meses de idade (APA, 2000 *cit in* Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.28).

2.1.5.2 Transtorno ou Perturbação de Asperger

Esta perturbação difere da *Perturbação Autista*, uma vez que “as capacidades de linguagem se encontram bem desenvolvidas e o funcionamento cognitivo não apresenta défices”, e ainda, numa definição recente presente no DSM-IV-TR, que as crianças com esta síndrome “não manifestam atrasos significativos no início ou na evolução precoce da linguagem”. (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.28).

Os sujeitos que preenchem os critérios para a perturbação autística e são intelectualmente normais, têm “elevado grau de funcionamento”, podendo ser comparados com indivíduos com Asperger de menor gravidade, tendo uma trajectória de desenvolvimento muito semelhante.

A Perturbação ou Síndrome de Asperger pertence ao grupo das *Perturbações Globais de Desenvolvimento* descritas no DSM-IV (1996) e faz parte do espectro do autismo por possuir as características nucleares deste espectro.

Como características particulares desta perturbação, Hewitt (2006), podem considerar-se: um QI médio ou acima da média; manifestações frequentes de comportamento social estranho ou inapropriado; interpretação literal da linguagem; discurso fluente, muitas vezes recorrendo a palavras complicadas; monólogos prolongados, discurso monótono e formal ou afectado; aparência de excentricidade; má coordenação motora; uma consciência de ser diferente (nos estudantes mais velhos); tendência para uma baixa auto-estima e uma desvalorização de si próprio; tendência para a depressão, ou, em situações extremas, para o suicídio” (Hewitt, 2006, p.11).

O diagnóstico da síndrome de Asperger é feito habitualmente entre os 4 e 6 anos de vida, podendo acontecer mais tarde, inclusive na idade adulta, e muitas vezes nem chega a ser diagnosticado.

Entre a Perturbação Autista e a Perturbação de Asperger existem semelhanças, importando realçar que os pontos de divergência continuam a ser alvo de investigação, aconselhando-se os mesmos métodos de intervenção.

2.1.5.3 Transtorno ou Perturbação de Rett

A Perturbação ou Transtorno de Rett observa-se em meninas (está associada a uma mutação genética no cromossoma X que inviabilizaria embriões masculinos). Ocorre após um período de desenvolvimento normal de 5 ou 6 meses, dando lugar a um quadro autista com as seguintes características: ausência de actividade funcional com as mãos; isolamento; atraso importante na capacidade de andar, marcha rígida e perda da mesma na adolescência; perda da capacidade de relação; ausência de competências simbólicas e de linguagem; microcefalia progressiva (a cabeça cresce em proporção inferior ao corpo); alteração de padrões respiratórios; ausência de relação com objectos; prognóstico pobre a longo prazo. Estes sintomas, de acordo com Rivière (2004), constituem um panorama que torna esta perturbação inconfundível com as outras que constituem o espectro autista (Coll, Marchesi, Palacios *et al*, 2004, p.239).

A especificidade desta perturbação, tal como da Perturbação Desintegrativa da Infância, leva a que alguns investigadores considerem que possam não estar completamente relacionadas com o espectro do autismo e que venham a

constituir futuramente “perturbações neurodegenerativas diferentes” (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.33).

2.1.5.4. Transtorno ou Perturbação Desintegrativa da Infância

A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, como é designada na maior parte da literatura consultada, constitui um quadro em que os sintomas estão associados a perda de funções ou capacidades que a criança possuía e que desenvolveu normalmente desde o seu nascimento. Trata-se de uma regressão repentina que ocorre depois dos 2 anos de idade e antes dos 10, e é mais comum em rapazes, apesar de poder aparecer em raparigas. Rivière (2004) apresenta como critérios essenciais para o diagnóstico a perda de pelo menos 2 das 5 áreas: linguagem expressiva e receptiva; competências sociais e adaptativas; controle de esfíncteres vesicais e/ou anais; jogo; destrezas motoras (Coll, Marchesi, Palacios *et al*, 2004, p.240).

Após um desenvolvimento normal, devidamente observado, a criança entra num período de regressão que dura de 4 a 8 semanas em se observa “agitação e pânico” seguidas do aparecimento de “características do autismo grave e da deficiência mental grave”. O tratamento não melhora este estado, sendo esta perturbação uma condição permanente, uma “incapacidade crónica e grave do desenvolvimento” (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.34).

2.1.5.5. Transtorno ou Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação

A Perturbação Global de Desenvolvimento, ou Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação, engloba os casos em que “falta clareza suficiente para decidir por um dos quadros” anteriormente definidos, e que apresentam sintomatologia incompleta. O *autismo atípico* inclui-se nesta perturbação. Esta categorização deve ser evitada pois a heterogeneidade das características não deve excluir toda a informação diagnóstica necessária à terapêutica e educação, remetendo para a noção de *espectro autista* o enquadramento individualizado de cada caso (Coll, Marchesi, Palacios *et al*, 2004, p.241).

2.2 Especificidade das perturbações associadas ao espectro do autismo

As perturbações do desenvolvimento associadas ao espectro do autismo, referidas na Tríade de Incapacidades de Lorna Wing (1979), comunicação e linguagem, interações sociais e imaginação, e ainda os comportamentos repetitivos e estereotipados, constituem áreas específicas a considerar neste estudo. A especificidade de cada uma delas e a interacção de todas determinam o perfil e facilitam a intervenção caso a caso.

2.2.1 Linguagem e comunicação

A comunicação e linguagem constituem um traço específico do autismo desde a sua identificação por Kanner (1943) e Asperger (1944).

A comunicação define-se como “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes”, e a linguagem como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados usados em modalidades diversas para (o homem) comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998, p.21,23).

No desenvolvimento da linguagem está presente um conjunto de aptidões intrínsecas: fonologia, sintaxe, semântica e pragmática que conjuntamente a possibilitam. Nesta população, “(...) o problema fundamental reside mais na comunicação do que na linguagem em si. As formas não verbais de comunicação são afectadas e, tanto no indivíduo que tem mais capacidade, como naquele do tipo Asperger, acontece que o domínio da linguagem estrutural pode ser bom, contrariamente à comunicação e ao uso social da linguagem, que ficam limitados (Jordan e Powell, 1994, p.1).

Independentemente do nível de linguagem, todos os autistas apresentam uma perturbação na área da comunicação.

Para melhor caracterizar as dificuldades de comunicação e linguagem, podemos considerar o grupo de autistas que desenvolveram linguagem oral e o grupo que não possui esta capacidade.

As crianças que pertencem ao primeiro grupo apresentam dificuldades específicas relacionadas com a “falta de intencionalidade”, ausência de “sentido pragmático” e uso “literal” da palavra ou frase; ausência de “teoria da mente”, que se manifesta na dificuldade em prever e compreender o que os outros sentem e pensam através da expressividade que acompanha a fala; dificuldades em perceber e utilizar a entoação, produzindo discursos monótonos; dificuldades em apontar ou fixar o olhar; em usar pronomes; ecolalia e interrogações repetitivas (Jordan, 2000, p.43-44):

Apesar de todas as dificuldades enumeradas, a criança autista deve ser encorajada a comunicar, sendo estimulada para o fazer com a maior das suas competências. A ajuda especializada deve ter como objectivo melhorar a suas capacidades de comunicação e deve ser prestada o mais precocemente possível.

No grupo dos autistas que não desenvolveram a linguagem oral, inclui-se uma “minoría significativa de casos” em que “o indivíduo nunca virá a falar” (Jordan e Powell 1994, p.1), necessitará de aprender um sistema alternativo que lhe facilite a comunicação, o mesmo se aplicando à criança que a desenvolveu insuficientemente.

Dos métodos e técnicas mais comuns usados no desenvolvimento da comunicação em crianças autistas, destacam-se a “Comunicação Apoiada”, o “Picture Exchange Communication System (PECS)”, o “Programa de Comunicação Total” e os programas de “Comunicação Facilitada” (Coll, Marchesi, Palacios *et al*, 2004; Jordan, 2000).

O programa TEACCH, largamente divulgado e aplicado em Portugal desde 1995, sugere que sejam ensinadas cinco dimensões da linguagem: o vocabulário, o contexto, a forma, a função semântica e a função comunicativa (Jordan, 2000, p.52), e serve-se de algumas dessas técnicas e métodos, em função das características e necessidades de cada criança/aluno.

A criança autista necessita de tempo, estrutura e contexto para que a aprendizagem da linguagem se consolide em funcionalidade, sendo necessário “ensinar o que é a comunicação”, prevendo o uso de todas as formas e meios de comunicação, levando a um “uso mais espontâneo” da linguagem (Jordan, 2000, p.55). Na tabela 2 caracterizam-se e exemplificam-se as principais dificuldades de

comunicação bem como objectivos educativos a ter em conta, segundo a perspectiva de Jordan e Powel (1994).

Tabela 2 Problemas de comunicação no autismo

Problemas de comunicação no autismo		
Característica	Problema	Objectivo educativo
Dificuldades prosódicas (acentuação, ritmo, fonética, etc.)	Dificuldades em perceber a intenção da entoação na comunicação.	Ensinar o que é a comunicação. Ensinar o que a entoação exprime, o significado da entoação.
Compre-ensão literal/pedante e emprego da linguagem	Dificuldade em compreender sinónimos, comparações, metáforas e ironias	Melhorar a compreensão dos estados de espírito dos outros e a natureza da comunicação.
Dificuldades pronominais	Dificuldade em apreender o modo como os pronomes são empregues na comunicação.	Consciência do “eu” a partir do seu interior
Perguntas repetitivas	Dificuldade em fazer perguntas e formular respostas	Utilizar as perguntas repetitivas para ensinar outras formas de atingir os mesmos objectivos. Mostrar como outros objectivos podem ser alcançados empregando a mesma forma interrogativa.
Compreensão das narrações	Dificuldade em compreender e contar histórias	Ajudar a perceber a estrutura global da história, narração
Ecolália	Ecolália imediata ou retardada, palavras repetidas como eco	Usar a ecolália como precursor da comunicação e tentar que esta diminua.
Proxémia, postura e expressões faciais	Dificuldades de proxémia (colocar-se face ao interlocutor), posturais e de compreensão das expressões faciais e sua utilização.	Adoptar uma posição desejável face ao seu interlocutor. Ensinar regras sociais. Compreender expressões faciais e utilizá-las adequadamente.
Compreender os gestos de comunicação	Dificuldade em interpretar os gestos, expressões e outros sinais de comunicação.	Melhorar a compreensão e utilização dos gestos e expressões de comunicação.

Elaborado a partir de Jordan e Powell, 1994, p.19-36

2.2.2 Interação social

A interação social constitui uma das áreas do desenvolvimento comprometidas nas PEA. A competência para estabelecer relações com os outros, interagindo adequadamente, inicia-se desde o momento do nascimento e progride de forma regular ao longo do crescimento, inicialmente privilegiando os pais e prestadores de cuidados, posteriormente alargando a familiares e amigos o estabelecimento de relações sociais.

A criança com PEA apresenta, desde cedo, dificuldades nesta área. Segundo Rogé *et al.* (1998), a criança autista apresenta comprometimentos ou um padrão diferente no envolvimento e na reciprocidade, no desenvolvimento dos comportamentos de vinculação e no desenvolvimento de jogos sociais. A primeira fase do seu desenvolvimento é caracterizada pela “ausência de envolvimento ou pela participação anormal no plano qualitativo, no momento das primeiras interações”. Na fase do desenvolvimento dos comportamentos de vinculação, a autora refere que, apesar de estas crianças interagirem com pessoas conhecidas (pais e prestadores de cuidados) e reagirem com desagrado ao afastamento dos pais, este comportamento pode manifestar-se de forma atípica: “os comportamentos desviantes podem variar consideravelmente na forma de expressão, indo da indiferença social a reacções excessivas em que se agarram de forma violenta” (Rogé *et al.*, 1998, p.34-35).

A variabilidade do défice na interação social nas crianças com PEA vai desde as que estabelecem um relacionamento ou contacto fugaz, às que vivem numa solidão extrema, não estabelecendo qualquer contacto com o mundo que as rodeia.

Numa referência ao manual DSM – IV-TR para a Perturbação autística, esta dificuldade engloba vários aspectos:

Dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interação social.

Dificuldades em olhar os outros nos olhos, reduzido uso de gestos enquanto fala, expressões faciais reduzidas ou invulgares, dificuldade em saber quão próximo dos outros se devem manter e entoação ou qualidade da voz invulgar;

Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas à idade.

Tem poucos ou nenhuns amigos.

Relações apenas com pessoas muito mais velhas ou muito mais jovens do que a criança ou com membros da família,

Relacionamentos baseados primariamente em interesses especiais, Dificuldade em interagir em grupos e em respeitar regras de jogos em equipa;

Reduzida tendência para partilhar prazeres, objectivos ou interesses com os outros.

Aprecia as suas actividades favoritas, programas televisivos e brinquedos sozinho, sem tentar envolver outras pessoas.

Não tenta chamar a atenção dos outros para actividades, interesses, objectivos.

Reduzido interesse ou reacção a manifestações de agrado.

Ausência de reciprocidade social ou emocional.

Não responde aos outros; “parece surdo”

Não se mostra consciente dos outros; “ausenta-se da sua existência

Não se apercebe de quando os outros estão tristes ou perturbados; não oferece consolo” (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.29).

A incompreensão deste quadro leva muitas vezes a que sejam confundidos com ausência de regras e a permissão de condutas inapropriadas por parte dos pais e educadores das crianças, dificultando o diagnóstico e consequentemente a intervenção neste campo.

2.2.3 Imaginação

A imaginação, ou a sua ausência nas crianças autistas, constitui um traço marcante desta perturbação. As crianças autistas têm dificuldade ou mesmo incapacidade em brincar com brinquedos, com as outras crianças e com adultos. Por vezes revelam uma preferência ou obstinação por um brinquedo ou objecto, ou por parte deste, manipulando-o de forma repetitiva e estereotipada não revelando jogo simbólico ou intencionalidade em fazer de conta. Esta

incapacidade é muito condicionante, impedindo a criança de participar em jogo imaginativo em que assume outras personagens, outros papéis.

“ O grande impulso que é dado ao desenvolvimento cognitivo através do acesso ao pensamento simbólico não se verifica normalmente no autista. Não se trata apenas de atraso mas de anomalias específicas que permitirão mais tarde distinguir o funcionamento mental destas crianças e das que manifestam atrasos mentais e não autistas” (Rogé *et al*, 1998, p.36-37).

Se esta dificuldade se manifesta desde cedo no desenvolvimento da criança, mantém-se na idade escolar, atenuando-se algumas vezes nos autistas menos profundos, persistindo a tendência para o isolamento e a exibição de comportamentos desajustados ou incorrectos.

“As limitações no plano cognitivo e ao nível da comunicação introduzem a partir daí um desfasamento importante entre a criança autista e as outras da sua idade. Os jogos de grupo que implicam assumir papéis não surgem espontaneamente e as regras são dificilmente entendidas” (Rogé *et al*, 1998, p.39).

2.2.4 Comportamentos repetitivos e estereotipados

Os comportamentos repetitivos e estereotipados são uma das características do autismo desde as primeiras descrições de Kanner (1943) e Asperger (1944), mantendo-se ao longo de todo o percurso de investigação sobre esta problemática.

Segundo a caracterização apresentada por Ozonoff (2003), no DSM-IV-TR, estes distinguem-se em “interesses cujo objectivo é limitado, claramente intenso e/ou invulgar; insistência intransigente em estereótipos e em seguir rotinas habituais; maneirismos motores repetitivos e numa preocupação com partes de objectos” (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.30,31).

A exibição de gestos e os comportamentos bizarros apresentados, tal como a obsessão por determinados objectos ou situações, caracterizam as pessoas com autismo. São exemplo alguns movimentos como alinhamento de objectos sempre na mesma ordem, posição ou local; a preservação das rotinas pela mesma ordem; gostos repetitivos por comidas, bebidas ou guloseimas. A

preservação do ambiente que rodeia o autista é também uma característica muito observada, reagindo este com frustração a alterações por muito pequenas que sejam.

Estes comportamentos ou características mantêm-se ao longo da vida e muitas vezes com a mesma ou maior intensidade, tornando-se obsessivos e o centro das suas actividades, pois tudo gira em função da preservação destes rituais, gostos, obsessões e previsibilidade.

Torna-se assim, evidente que a introdução de alterações na vida do autista é uma tarefa muito difícil e por vezes desencorajadora. A resistência e a ausência de capacidade de adaptação, aprendizagem e generalização são uma barreira ao trabalho de introdução de novos hábitos e ambientes, dificultando a sua progressão para níveis de funcionalidade superiores.

Frequentemente relatados com sucesso em termos educativos e terapêuticos neste campo, são as metodologias que envolvem a modificação *comportamental positiva* e a *análise funcional*, (Ozonoff, Rogers e Hendren. 2003, p.171).

2.3 Diagnóstico do autismo

A evolução do conceito e etiologia do autismo, bem como a amplitude de sinais que se podem associar a esta patologia, tornam difícil a tarefa de elaborar um critério de diagnóstico rígido e estático. O processo de diagnóstico engloba vários momentos, diferentes estratégias, diversos intervenientes e resulta num perfil individual, que varia caso a caso.

Elaborado por médicos, embora envolvendo outros intervenientes, o resultado do diagnóstico é um relatório que deve integrar a informação recolhida numa narrativa coerente e consensual, que reflecta integralmente os dados de investigação disponíveis (Cohen e Volkmar, 1997, p.1). A participação dos pais neste processo é crucial, cabendo aos médicos e especialistas a organização de toda a informação recolhida junto dos mesmos e pela observação directa da

criança, interpretando os dados e integrando-os num diagnóstico conforme com o DSM-IV – TR (American Psychiatric Association, 2000).

O conjunto inicial de sintomas identificados por Kanner mantém-se constante até à actualidade e é reconhecido internacionalmente pela American Psychiatric Association (DSM) e Organização Mundial de Saúde (ICD 10), sendo fundamental no diagnóstico, a presença das três perturbações iniciais que constituem a *tríade* de Lorna Wing: limitações na interacção social recíproca (verbal e não verbal), limitações na capacidade de imitação e padrão ou repertório comportamental restrito.

O diagnóstico, envolvendo as três áreas referidas, deve ter em conta a idade da criança, o seu perfil, factores ambientais e o desenvolvimento, nas diferentes áreas (considerados desde o nascimento), que podem constar de uma anamnese, a mais completa possível, sobretudo nessas áreas. Para tal, recomenda-se o uso de uma escala aferida especificamente para esta patologia e adequada ao perfil de cada criança.

Nem sempre o diagnóstico surge na primeira consulta ou entrevista com a criança/família, sendo fundamental confrontar os resultados obtidos na consulta com dados recolhidos na escola, junto da família, ou junto de outros intervenientes directos com a criança. Como referido anteriormente, existe no autismo a possibilidade de uma base genética, sendo importante um historial da família directa.

O diagnóstico surge assim, como a primeira fase da avaliação e afigura-se fundamental na perspectivação da intervenção com a criança. Muitos autores/investigadores são consensuais quanto à importância da intervenção precoce no autismo, tendo daí resultado um conjunto de instrumentos que permitem o diagnóstico em crianças mais novas:

ScreeningTool of Autism in Two-Year-Old (STAT; Stone *et al*, 2000);

Pervasive Developmental Disorders Screening Test (PDDST; Siegel, 1998);

Checklist of Autism in Toddlers (CHAT; Baron Cohen *et al*, 1992, 1996);

Modified Checklist of Autism in Toddlers (MCHAT; Robins *et al* 2001) (Ozonoff, Rogers e Hendren, 2003, p.81).

Os mesmos autores referem a existência de técnicas e instrumentos de análise que permitem diagnósticos em idades a partir dos 8 meses, apesar de ainda não estarem a ser usados.

Destacamos os instrumentos considerados por Ozonoff (2003) como mais válidos, consistentes e discriminativos:

Autism Diagnostic Interview - Revised (ADI-R, Lord *et al* 1994

Social Communication Questionnaire (Berument *et al*, 1999)

Autism Diagnostic Observation Schedule- Generic (ADOS-G; DiLavore *et al*, 1995; Lord *et al*, 2000).

Diagnostic Interview of Social and Communication Disorders (DISCO; Wing *et al* 2002).

Childhood Autism Rating Scale (CARS; Schopler *et al*, 1988).

Screening Tool for Autism in 2-Year-Old (STAT; Stone *et al.*, 2000).

Pervasive Developmental Disorders Screening Test (PDDST; Siegel, 1998).

Checklist of Autism in Toddlers (CHAT; Baron Cohen *et al*, 1992, 1996) (Ozonoff Rogers e Hendren. 2003, p.82-85).

Podem ainda ser considerados, para despiste, na Síndrome de Asperger, os seguintes:

Autism Spectrum Screenig Questionnaire (ASSQ; Ehlers *et al*, 1999).

Gilliam Asperger Disorder Scale (GADS; Gilliam, 2001).

Asperger Syndrome Diagnostic Scale (ASDS; Myles *et a*, 2001), (Ozonoff Rogers e Hendren. 2003, p.86).

Outros instrumentos existentes devem ser ainda considerados, consoante o nível de funcionamento do indivíduo, direccionados normalmente para a avaliação de áreas como o funcionamento intelectual, inteligência, linguagem, comportamento adaptativo, especificamente concebidos para avaliar tendo em conta as áreas deficitárias caso a caso.

Tratando-se de um espectro bastante amplo e com características singulares muito específicas, para obter um diagnóstico fiável, é necessária a aplicação de instrumentos abrangentes, focando aspectos comportamentais, cognitivos, psicossociais, clínicos e ambientais.

2.4 Respostas educativas

As necessidades educativas deste grupo específico de crianças decorrem das suas limitações e pretendem o desenvolvimento de competências específicas em áreas como a comunicação, o funcionamento cognitivo, as interacções sociais e psicomotricidade.

Constituem objectivos gerais da educação da criança autista: a prevenção ou redução das dificuldades escolares, o contorno da sua incapacidade mais grave e o desenvolvimento de competências que se encontram em défice e são decorrentes dessa incapacidade grave.

Constata-se, deste modo, que a avaliação caso a caso é o primeiro passo na determinação das medidas educativas correctas e necessárias para cada um. Revertendo-se de aspectos clínicos e funcionais, resulta no perfil de funcionalidade da criança e dita as suas possibilidades e necessidades em termos educacionais.

A chegada ao sistema regular de educação/ensino de uma criança com NEE vai acções no sentido da organização da resposta educativa mais adequada ao seu perfil e às suas necessidades específicas.

É com base neste perfil e partindo da experiência interna da criança que é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI). Este documento constitui-se como um guia onde são delineadas as prioridades da intervenção, recursos a mobilizar, estratégias e metodologias, e a forma de monitorização dos resultados.

2.4.1 A educação da criança com PEA

“Através da educação, a criança autista sai de um mundo essencialmente alheio ao nosso próprio mundo” (Riviere, 1989, *cit in* Bautista *et al*, 1997 p.255).

A educação da criança autista é considerada por vários autores como peça chave no tratamento desta perturbação. Tendo em conta que não existe cura, o tratamento mais generalizado passa pela intervenção educativa nas áreas deficitárias.

O diagnóstico de PEA (sobretudo autismo clássico), surge frequentemente entre os 18 meses e os dois anos e meio (Hewit, 2006, p.11). A partir desse

momento torna-se urgente delinear a intervenção, pretendendo-se que esta seja tão precoce quanto possível pois crê-se que a probabilidade de sucesso é maior, no que respeita à satisfação das suas necessidades específicas (Hewit, 2006, p.17).

A intervenção educativa deve prever a intervenção nas áreas deficitárias, anteriormente abordadas, investir no seu desenvolvimento global e também na adaptação à vida em grupo, ao seguimento de rotinas e regras específicas do contexto.

A falha nos *pré requisitos* para a vida em grupo condiciona a sua integração provocando ansiedade nas famílias, nos profissionais que a acompanham e na própria criança, que se encontra limitada em termos de comunicação e compreensão, dificultando o envolvimento com o mundo que a rodeia.

“Reconhece-se, actualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas pelos alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente” (ME, 2008 c, p.5).

O contexto de Educação Pré-escolar é apenas um dos constituintes desse meio ambiente, tendo em conta a abordagem sistémica proposta por Bronfenbrenner (1976), citada em diversa literatura (...), da qual a criança tirará partido de acordo com a qualidade das interações existentes. Esta será, portanto, a motivação para a organização das respostas educativas de acordo com as características de cada aluno e com as suas necessidades, salvaguardando os princípios de inclusão e de diferenciação pedagógica necessários.

A frequência do Jardim de Infância constitui a salvaguarda de uma necessidade educativa em que os princípios de inclusão deverão certamente ser respeitados, assumindo que “... a inclusão se refere (...) à participação num vasto leque de actividades que habitualmente as crianças sem NEE encontram nas suas comunidades e culturas” (Odom, 2007, p.11).

Actualmente existem alguns modelos que servem de base à educação da criança autista em idade pré-escolar, espelhando as tendências integracionistas e de inclusão mais recentes, requerendo metodologias muito específicas. São

exemplos o ensino estruturado adaptado a idades mais jovens, a modificação comportamental, os programas que favorecem a comunicação e a interacção, sempre tendo em conta o percurso de desenvolvimento da criança.

Em Portugal, os programas ou metodologias mais divulgados/generalizados situam-se ao nível do ensino estruturado (modelo TEACCH), a modificação comportamental (metodologia ABA), e terapias complementares como a terapia da fala, terapia ocupacional, hipoterapia, musicoterapia, terapias médico-farmacêuticas, intervenção nutricional, entre outras consideradas para o perfil de cada criança autista.

Existem outras propostas de educação/tratamento que devemos igualmente ter em conta, apesar de constituírem modelos em início de implementação no nosso país. Exemplo disso é o método *Son-Rise* do Autism Treatment Center of America, desenvolvido por Barry e Samahria Kaufman a partir da década de 70.

De criação recente, uma escola privada especializada no atendimento a crianças/alunos com PEA, implementa uma metodologia de abordagem comportamental, denominada ABA (*análise comportamental aplicada*). Com origem nos Estados Unidos, como *ABC Real*, há quatro décadas, tem como objectivo a preparação das crianças/alunos, de forma intensiva, para a entrada no sistema regular de ensino. A escola ABC Real de Almada funciona desde 2008, acolhendo crianças com idades entre os 3 e os 14 anos, num total de 10 crianças que beneficiam da intervenção individual diária de um técnico durante cinco horas. A implementação de terapias comportamentais tem como objectivo, em dois anos, preparar as crianças para a inclusão em estabelecimentos de educação regular.

No contexto em estudo, a presença de uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA, constitui uma das respostas educativas, paralelamente à permanência da criança na sala de JI.

2.4.2 A criança com PEA na Educação Pré-escolar

Partindo da definição de EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a

formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) enquadram-se nos *objectivos gerais pedagógicos*, onde se podem evidenciar princípios muito estreitamente ligados à educação inclusiva: todos os objectivos apontam, explicitamente, para a promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança em contextos ricos e diversificados, numa perspectiva de respeito pela individualidade e especificidade de cada um, num contexto democrático de qualidade educativa, apelando à partilha de experiências individuais e de grupo (ME, 1997).

O conceito de *escola inclusiva* pressupõe que o JI se organize tendo em conta cada criança, objectivando na sua planificação a atenção a todas as crianças, para que todas beneficiem das mesmas oportunidades. O acesso da criança com PEA à EPE está, assim, salvaguardado por um enquadramento legal, partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e da Lei-quadro da Educação Pré-escolar (1997), entre outras, abrindo perspectivas de democraticidade e igualdade no acesso e sucesso educativos.

Ao questionar a permanência da criança com autismo neste contexto, apela-se ao enquadramento normativo e emergem algumas dúvidas quanto à eficácia da resposta educativa perante a especificidade das necessidades educativas da criança autista: o que significa inclusão em EPE no caso particular da criança com PEA? Certamente que a resposta apontará para uma concepção diferente quanto a aspectos muito particulares e específicos do contexto, do currículo, do autismo e das características individuais da criança. Conjugando estes factores, pode-se concluir que a inclusão será muito mais do que pertencer a um grupo, esperando-se que, não só a criança com PEA tenha benefícios deste contexto, mas que as restantes crianças beneficiem também da sua presença na dinâmica do grupo.

Cabe à Educação Especial uma grande parte da coordenação e mobilização dos recursos necessários, em articulação/ colaboração estreita com os professores/educadores, as famílias e outros técnicos que intervêm com a criança.

No contexto português, actualmente, a legislação prevê a Intervenção Precoce na Infância e a criação das Unidades de Ensino Estruturados para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEEAPEA). A Educação Especial constitui-se como recurso educativo através desta última modalidade.

A Intervenção Precoce na Infância (IP) constitui um recurso educativo, conhecido como uma resposta integrada aos problemas que afectam o desenvolvimento das crianças e a vida das suas famílias nos primeiros anos de vida. É frequente a sinalização e o diagnóstico da perturbação autista durante a primeira infância, e o recurso à Intervenção Precoce como medida educativa integrada, transversal entre os Ministérios da Saúde, Segurança Social e Educação.

2.4.3 Modelo TEACCH e Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA

As UEEEAPEA constituem um recurso pedagógico especializado e diferenciado das escolas para as crianças/alunos com PEA. Sediadas em escolas regulares, são criadas por proposta do Agrupamento de Escolas à Direcção Regional de Educação respectiva. Estas unidades acolhem crianças/jovens da área de abrangência da escola, podendo receber alunos oriundos de zonas limítrofes onde estas unidades não existam. Nelas se aplica a metodologia específica de ensino estruturado, baseada no modelo TEACCH.

“O foco do modelo TEACCH está no ensino das capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento” (ME, 2008 c, p.17).

Este recurso educativo tem como objectivo geral apoiar a adequação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com PEA. A criação destas Unidades tem como objectivos específicos:

Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas.

Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno.

Informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas.

Promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia (ME, 2008 c, p.32).

Esta modalidade específica de Educação Especial requer uma provisão de recursos humanos e materiais, necessária à metodologia a implementar, claramente definida nas orientações para o seu funcionamento pelo Ministério da Educação (ME, 2008 c, p.31, 33).

As UEEEAPEA aplicam a metodologia TEACCH, existindo para complementar a educação que se quer inclusiva, dotando estes alunos de melhores capacidades para poderem permanecer na sua turma de origem.

O ensino estruturado é um dos métodos pedagógicos mais importantes da metodologia TEACCH, desenvolvido por Schopler e colaboradores (1976) na Carolina do Norte. Pretende melhorar as competências da criança ao nível da comunicação e competências sociais, promovendo a sua autonomia. Parte das áreas fortes diagnosticadas na criança com PEA e investe no processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais. Tem por base a estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, desenvolvendo uma organização interna da criança que facilita a aprendizagem e a autonomia, melhorando os problemas de comportamento (ME, 2008 c, p.17).

O ensino estruturado, actualmente aplicado nas Unidades de Ensino Estruturado, prevê:

- Fornecer informação clara e objectiva das rotinas;
- Manter um ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade do aluno e aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que o aluno seja capaz de realizar;
- Promover a autonomia (ME, 2008 c, p.18).

A metodologia TEACCH, em termos de *estrutura física* propõe a organização do espaço em áreas claramente definidas, delimitadas e com a informação visual necessária para que a criança desenvolva a sua autonomia e realize aprendizagens.

A *organização do tempo* pressupõe que cada criança possua um horário individual, de acordo com o seu nível/perfil de funcionalidade, dando-lhe a informação necessária sobre as actividades e a sequencialidade das mesmas, tornando previsível a estrutura temporal de permanência nesse contexto.

Está igualmente prevista a elaboração de um *plano de trabalho* por área que indica as tarefas propostas, numa ordem pré estabelecida, para cada área.

O *cartão de transição* indica ao aluno que deve passar a essa área para saber o que vai fazer a seguir.

As áreas habitualmente presentes neste contexto são:

- Área de transição
- Área de aprender
- Área de trabalhar
- Área de reunião
- Área de trabalhar em grupo
- Área de brincar ou lazer
- Área do computador (ME, 2008 c, p.18).

“O método TEACCH pretende desenvolver as habilidades comunicativas e o seu uso espontâneo em contextos naturais em crianças com TGD” (Coll, Marchesi, Palacios, *et al*, 2004, p.250).

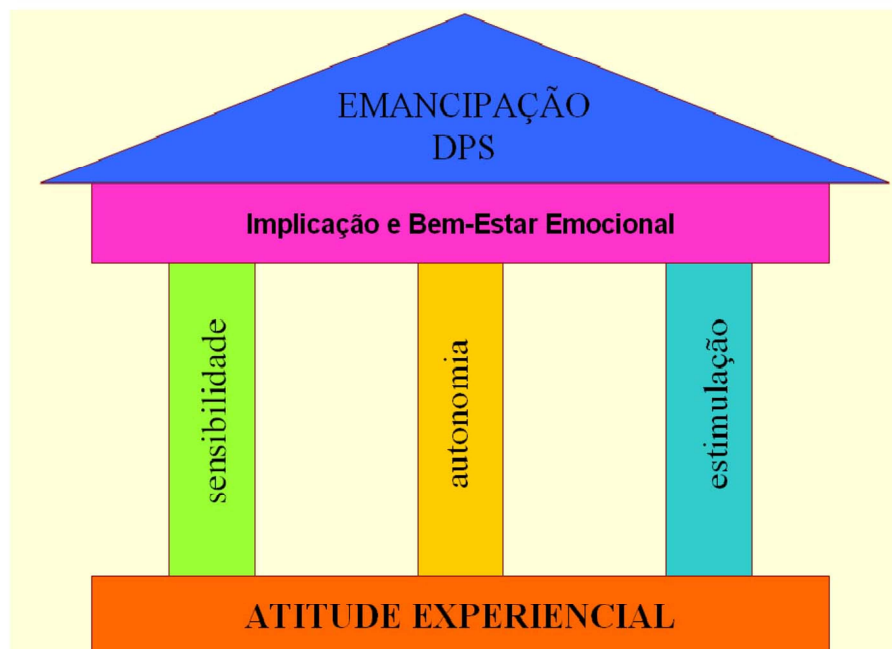
2.5 A abordagem experiencial em Educação Pré-escolar

A educação experiencial resulta da análise crítica do ensino pré-escolar belga nos anos 70, cujas conclusões apontam para factos que se revelaram preocupantes ao nível da gestão das emoções por parte das crianças. Tendo em conta esta realidade, Ferré Laevers (1976) surge com o projecto EDEX que tem como base o desenvolvimento de três pilares básicos, assentes no alicerce que é a atitude experiencial do educador: ambiente enriquecido; iniciativa da criança; diálogo experiencial.

Estes princípios basilares estão bem exemplificados/evidentes no *esquema do templo*, figura 1, que permite “a descrição da dinâmica conceptual que

fundamenta a abordagem experiencial, tornando mais lúcida a prática do educador que pretende assegurar níveis mais elevados de *implicação* e de *bem-estar emocional* nas suas crianças” (Portugal e Laevers, 2010, p.16).

Figura 1 – O Esquema do Templo



(Portugal e Laevers, 2010, p.15)

Sendo o alicerce deste esquema a *atitude experiencial do educador*, esta caracteriza-se por uma competência educacional estimulante da *iniciativa da criança*, pelo *enriquecimento do ambiente educativo*, e pelo empenho no *diálogo experiencial*.

“Estimular a iniciativa da criança inclui o estabelecer (em colaboração com as próprias crianças) de um conjunto de regras de funcionamento do grupo no espaço comum, por forma a assegurar a tranquilidade e organização essenciais a uma optimizada utilização do espaço e materiais, bem como uma margem máxima de liberdade individual a toda e qualquer criança do grupo (e não apenas às mais adaptadas) relativamente à possibilidade de poder experimentar, julgar, escolher actividades e expressar ideias (Santos e Portugal, 2002, p.9),

O *ambiente enriquecido*, em *Educação experiencial* “significa que o professor está constantemente mobilizado para enriquecer o ambiente educacional, trazendo novos e *desafiadores* materiais e actividades de todos os tipos, oferecendo oportunidades para explorar a realidade, certificando-se de que

todas as crianças do grupo têm oportunidades para experienciar no limite máximo das suas capacidades, sentindo-se motivadas a mobilizar toda a energia mental disponível nas actividades que lhe são propostas, e funcionando como mediador de cultura (humana), actualizando continuamente a informação ao dispor do grupo. (Santos e Portugal, 2002, p.10).

O diálogo experiencial pressupõe, do educador, o investimento na qualidade da relação com a criança, constituindo o apoio incondicional e suporte emocional aos sentimentos da criança, promovendo a disponibilização interior (da criança) necessária à estimulação da acção, consequentemente a predisposição para usufruir das possibilidades oferecidas pelo contexto geral. Neste campo a sensibilidade do educador pressupõe que tenha em conta necessidades da criança ao nível das emoções, das atitudes, das competências sociais, do afecto, segurança, reconhecimento, sentido de competência e clareza (Portugal e Laevers, 2010, p.16).

“A abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar emocional de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular (Portugal e Laevers, 2010, p.17).

2.6 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constituem um guia curricular para a educação de infância, cujo objectivo principal (decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo) é a promoção da Educação Pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

Partindo deste conceito amplo, o mesmo documento objectiva intenções pedagógicas, que pretendem constituir-se nos fundamentos das diversas práticas educativas existentes:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997, p.15-16).

Espera-se que o educador, independentemente do modelo curricular que adopte na sua prática, esteja sensível a uma prática organizada, orientada por princípios de coerência e reflexividade conducentes ao desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças do seu grupo.

A opção por metodologias e estratégias, ao nível do desenvolvimento curricular, na educação Pré-escolar é da responsabilidade do educador e está directamente relacionada com as características do seu perfil, definido no Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Este Decreto vem clarificar

especificamente competências ao nível da concepção, desenvolvimento e integração do currículo (ME, 2001).

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ME, 2001).

Neste sentido, a abordagem experiencial constitui-se como uma forma integrar o currículo e promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, cujo objectivo é atingir o máximo das suas capacidades em termos de aquisições fundamentais, tendo como base as áreas curriculares e um conjunto vasto de competências sociais e pessoais.

O SAC impõe-se, indo ao encontro dos objectivos gerais pedagógicos definidos na Lei-quadro da Educação Pré-escolar, como uma ferramenta de trabalho, útil ao educador de infância dotado de uma prática experiencial, estruturando todo o conjunto de intenções na forma de registo organizado, capaz de responder aos pressupostos normativos que determinam a gestão e organização curricular e práticas essenciais.

Tendo em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem simultaneamente, que a criança tem um papel activo no seu próprio desenvolvimento e que as aprendizagens acontecem articuladamente, a organização e planificação das actividades têm como suporte três grandes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (subdividindo-se esta em três domínios: expressões, linguagem e abordagem à escrita e matemática). Com base nestas áreas de conteúdo e relacionando-as com as etapas do desenvolvimento da criança, são delineadas intenções que visam a aquisição de competências de forma transversal e global no sentido da preparação da criança para a escolaridade obrigatória.

O currículo, ou a dimensão curricular da educação experiencial na educação Pré-escolar, constituem uma modalidade específica pela abertura, pela tipologia das metodologias de aprender e de ensinar de forma experiencial, sendo uma vivência toda que difere dos demais currículos pela inexistência de um programa pré definido a cumprir, dando ao educador a possibilidade de uma gestão

curricular aberta e flexível, adaptada a uma conjuntura de factores contextuais, pessoais e pedagógicos bastante diversificada.

O SAC, baseado nas OCEPE, objectiva três tipos de condições favoráveis ao sucesso educativo da criança ao ingressar no 1º CEB: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam aquisições fundamentais para a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática e as que se relacionam com as atitudes. Ao referir as condições impostas pelo comportamento da criança no grupo, estas englobam a interacção com os outros, as relações que estabelece com os seus pares, sua forma de cooperar, a aceitação dos outros e o domínio das regras de convivência social ou de grupo. Ao nível das aprendizagens, as aquisições que a criança já efectuou e as que se pretende que efectue visam uma melhor integração e domínio da sua cultura, das tecnologias emergentes, e a capacidade mobilizar conhecimentos em acções. As atitudes positivas da criança face à aprendizagem, como a curiosidade, o desejo de aprender, a criatividade, a auto-estima positiva e o sentimento de pertença ao mundo cultural e social envolvente, constituem condições favoráveis ao sucesso pessoal e académico da criança.

Tendo como ponto de partida as OCEPE, observada a prática experiencial em EPE, a opção pela utilização do SAC, objectiva a prossecução das finalidades enunciadas neste trabalho, apresentando e fundamentando as respostas educativas em contexto.

“O currículo pretende-se não determinado por normas externas (específicas e universais), mas atendendo às necessidades e identidades das crianças em presença no Jardim de Infância, focalizando-se no seu bem-estar e implicação em actividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais. Privilegia-se um currículo amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender, através de experiencias activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem” linguagens da criança (Portugal e Laevers, 2010, p.41).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 3 – Metodologia

O presente trabalho consiste numa análise das respostas educativas disponibilizadas a uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo em contexto de JI e de UEEEAPEA. Visa-se, sobretudo a partir de indicadores colhidos ao nível do desenvolvimento de competências e da experiência interna da criança com NEE de carácter permanente/PEA, conhecer e aprofundar as dimensões curriculares que enquadram o seu atendimento em contexto de sala regular de JI e de UEEEAPEA. Procuram-se pontos de complementaridade ou divergência entre as respostas disponibilizadas nos dois contextos, através da análise e reflexão sobre o currículo que suporta a prática educativa.

3.1 A investigação qualitativa neste estudo de caso

Para uma análise abrangente desta realidade concreta, além do referencial teórico/conceitual já apresentado, será feita (1) uma caracterização dos contextos educativos ao nível dos meios disponibilizados à criança, incluindo as dimensões dinâmicas/relacionais presentes; (2) uma caracterização da criança - das suas competências e necessidades educativas, e do modo como experiencia ambos os contextos, traduzido nas variáveis processuais *implicação* e *bem-estar emocional*; e (3) uma análise dos documentos orientadores das práticas docentes e ainda a observação directa do contexto e do grupo de crianças bem como entrevistas informais com a educadora responsável pelo grupo de crianças. Através da triangulação destas diferentes mas concomitantes ordens de dados, cremos poder identificar as dimensões facilitadoras da inclusão da criança nestes contextos.

A metodologia utilizada no estudo da temática apresentada é do tipo qualitativo, por se crer ser a mais expressiva da realidade contextual da situação

em estudo e por favorecer “um modo específico de entender a relação entre o assunto a estudar e o método” (Flick, 2005, p. 41).

O estudo de caso de tipo etnográfico parece ser o mais apropriado quer ao tema, quer aos objectivos do trabalho, uma vez que se pretende, para enquadrar os dados de avaliação individualizada da criança com PEA, “uma descrição pormenorizada e ricamente facetada da vida de um grupo que nos permite entendê-lo nos seus próprios termos, isto é, a partir dos significados vividos no interior desse grupo” (Lima e Pacheco, 2006, p.87). O estudo de caso permitiu relacionar o trabalho de investigação com o trabalho como professor/educador, concedendo a oportunidade de melhorar as práticas, e constituindo um factor de desenvolvimento profissional. Esta metodologia pode ser considerada um recurso pedagógico, para além da sua utilização como método de investigação.

Para Yin (1987) este método de investigação “permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los limites entre fenómeno e contexto...” (Marcelo, 1991, p.13). Possibilita, pois, ao investigador, participar activamente na investigação.

A utilização de vários instrumentos e materiais como fonte de informação é uma estratégia subjacente a esta metodologia, permitindo uma imersão pormenorizada no contexto de investigação.

Quanto ao tipo de estudo de caso, enquadra-se na tipologia de Yin (1987), apresentando características compatíveis com o estudo descritivo, exploratório, avaliativo e explicativo da vida real de um contexto determinado, sendo delimitado por objectivos claros dentro dessa natureza. *Descritivo*, porque parte de uma descrição pormenorizada dos contextos, da criança e da sua problemática; *exploratório* porque pretende uma mera incursão no campo de estudo e não a procura de solução para um problema, apenas um contributo para a melhoria das práticas, e consequentemente um contributo na melhoria do desenvolvimento e da qualidade de vida da criança em estudo; *avaliativo*, porque, partindo de indicadores como o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento da criança, procura explicar a relação entre os aspectos investigados e as possibilidades oferecidas pelo currículo.

Assim, a proposta de Yin (1989) para a “descrição do contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu” aparece como a opção metodológica mais relevante ao fim em vista. Envolve a utilização de alguns instrumentos e técnicas de investigação etnográfica, designadamente, a observação participante, a entrevista e a análise documental, favorecendo uma imersão contextual crucial ao desenvolvimento do estudo. A análise documental será um recurso importante a utilizar, centrando-se nos documentos OCEPE, Projecto Curricular de Grupo/Turma, PEI do aluno e Programa da Unidade de Ensino Estruturado.

Os intervenientes neste processo de investigação foram os profissionais afectos à realidade em estudo: educadores, professores de Educação Especial, terapeutas, assistentes operacionais, as crianças e a própria investigadora, no papel de observadora participante.

Foram entrevistados (informalmente) os docentes, a família da criança e a própria criança em estudo, objectivando recolher os seus dados de opinião sobre os contextos e o modo como os experiencia.

3.2 Apresentação dos instrumentos e métodos utilizados

Para o desenvolvimento do estudo, numa primeira abordagem, foi feita a caracterização dos contextos, através de observação participante e, simultaneamente, a caracterização de uma criança desse contexto com recurso à mesma metodologia, recorrendo aos relatórios clínicos e pedagógicos disponíveis no seu processo individual. Seguidamente, foram analisados os documentos já referidos e, finalmente, foi aplicado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). Este documento foi desenvolvido a partir do trabalho de Laevers *et al.* (1997), no âmbito de um projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

O objectivo da utilização do SAC neste contexto foi a construção de uma base de informação conducente à reflexão e avaliação sobre o currículo na prática quotidiana em JI, na presença de uma criança portadora de PEA.

3.2.1 O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Neste estudo, com o objectivo de obter uma perspectiva do desenvolvimento do currículo nos contextos de JI e da UEEEAPEA onde permanece a criança com PEA, foi utilizado o SAC (Portugal e Laevers, 2010), documento/instrumento adaptado e organizado no contexto da Prática Pedagógica em Educação de Infância/Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, no âmbito de um projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no triénio de 2007 a 2010 (FCT – FCOMP-01-0124-FEDER-007103).

Constitui-se como um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal e Laevers, 2010). O SAC pretende avaliar, em três momentos distintos, “o funcionamento do grupo” de crianças da sala de JI, e descobrir “aspectos que requeiram intervenções específicas”, identificando “crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada”, no sentido da perspectivação de “um trajecto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para crianças em particular”, e ainda, “a avaliação dos resultados das acções ou iniciativas desenvolvidas (em termos de níveis de implicação, bem-estar emocional e desenvolvimento de competências)” (Portugal e Laevers, 2010).

A sua utilização neste estudo, constituindo um instrumento de avaliação e caracterização do funcionamento do grupo de crianças, tem como objectivo encontrar os aspectos que necessitam de intervenção especializada, focalizando-se sobretudo na criança com PEA, e delinear (e posteriormente avaliar) a intervenção educativa face aos resultados obtidos.

3.2.1.1 Implicação e Bem-Estar Emocional – variáveis processuais de análise da qualidade do contexto educativo

As principais dimensões em análise no SAC são a *implicação* e o *bem-estar emocional*, variáveis processuais que nos dizem como está a criança, no aqui e agora, a experienciar o contexto; obtemos, assim, feedback sobre a contingência do curriculum a ser desenvolvido, com as necessidades das crianças a quem se destina.

A implicação é “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento (Portugal e Laevers, 2010, p.25).

Outros autores, como Pinto *et al.* (2009), baseando os seus projectos de investigação em trabalhos desenvolvidos por diversos autores, referem envolvimento (engagement) e a sua qualidade, como condições fundamentais para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, confirmando que “a quantidade, sofisticação e tipo de envolvimento das crianças são influenciados pelas características dos contextos, das práticas educativas dos adultos responsáveis pelas crianças e pelas próprias características das crianças” (Pinto *et al.* 2009, in Portugal 2009, p.67).

O bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. (...) tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria (...) a sua saúde emocional está garantida (Laevers *et al.*,1997 *cit in* Portugal e Laevers 2010, p.20).

3.2.1.2 As dimensões contextuais determinantes de Implicação e Bem-estar Emocional

Apesar das diferenças em termos de BEE e Implicação evidenciadas pela criança com PEA, existem factores externos/contextuais que afectam o modo como participa nas propostas que lhe são oferecidas: *a oferta educativa, a organização, o nível de iniciativa permitido/promovido, o estilo do adulto e o clima de grupo.*

A *oferta educativa*, refere-se à riqueza do contexto, se é apelativo e diversificado, atendendo às infra-estruturas, aos materiais lúdicos disponíveis e à quantidade de actividades oferecidas à criança diariamente, no sentido de dar resposta às necessidades de desenvolvimento de cada criança (Portugal e Laevers, 2010, p.83). Segundo os autores, o *clima do grupo* é uma variável

contextual que diz respeito aos sentimentos emanados do grupo de crianças como colectivo, observando como interagem as crianças entre si e com os adultos, se as interações são positivas ou se se verificam demasiados conflitos, bem como o papel do adulto na moderação de eventuais problemas.

O espaço para *iniciativa/autonomia* prende-se com a possibilidade de as crianças fazerem opções, escolhas, e tomar decisões. Esta possibilidade deve prever, para além da escolha e planificação das actividades, a escolha do espaço, materiais e das pessoas (crianças e/ou adultos) dentro das regras assumidas pelos intervenientes (Portugal e Laevers, 2010, p.87-88)

A *organização* diz respeito à forma como o tempo está estruturado, tendo em conta as necessidades da criança individualmente e do grupo em geral. Deve prever tempo para as rotinas diárias (alimentação, higiene, actividades orientadas, actividades livres, etc.) e incluir igualmente a possibilidade de alteração dessa estrutura organizada.

O *estilo do adulto* é uma variável contextual que “perpassa todas as anteriores”, pretende evidenciar a importância de se “atender aos níveis de sensibilidade, estimulação e de promoção da autonomia das crianças por parte do adulto/educador (Portugal e Laevers, 2010, p.92). A dimensão *sensibilidade*, pressupõe que o educador reflecta sobre a empatia existente na sua relação com as crianças. A dimensão *estimulação* aponta para que o adulto/educador reflecta sobre as suas intervenções no sentido de avaliar se estas são estimulantes, se está atento aos interesses das crianças e orienta a sua acção no sentido do “enriquecimento da acção da criança, da sua comunicação ou pensamento”. A *promoção da autonomia* deve igualmente ser alvo de reflexão por parte do adulto uma vez que se prende com a abertura do adulto à necessidade de experimentação/exploração das crianças, às suas ideias, projectos e interesses, promovendo ainda a sua autonomia na tomada de decisões e resolução de conflitos, na adopção de normas e regras pela negociação (Portugal e Laevers, 2010, p.92).

Considerando que o *BEE* e a *Implicação* são condições que confirmam a ocorrência de aprendizagem de nível profundo (a *Implicação*), torna-se

imprescindível uma avaliação dos respectivos índices no grupo de crianças e individualmente, no sentido de se proceder à organização curricular necessária.

O SAC tem-se revelado útil e fiável nesse propósito. Estando na base da sua elaboração o objectivo de reflectir práticas e orientar a acção educativa, ao fornecer um enquadramento específico/experiencial para a caracterização do grupo e de cada criança, permite aos educadores perspectivarem a sua intervenção e optimizarem a construção de um currículo mais contingente com as necessidades identificadas.

Capítulo 4 – Estudo de caso

4.1 Apresentação do caso em estudo

A vertente prática deste estudo foi desenvolvida num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, numa sala de JI e numa UEEEEAEA. Destacou-se a observação directa de uma criança portadora de Perturbação do Espectro do Autismo e a observação do contexto educativo onde permanece.

Para realizar o presente estudo, foram efectuadas visitas ao contexto educativo da criança com o objectivo de proceder, numa primeira fase, à familiarização e à observação, numa fase posterior, à selecção dos instrumentos a utilizar na recolha e registo de informação e à apresentação dos mesmos aos intervenientes. A observação directa do contexto e das crianças permitiu o registo dos comportamentos, dos níveis de Implicação e de Bem-Estar Emocional do grupo de crianças e, particularmente, da criança com PEA em estudo, utilizando os instrumentos já mencionados, e cujos resultados e respectiva análise se apresentarão seguindo a estrutura proposta.

A consulta dos documentos orientadores da prática pedagógica (Projecto Curricular de Grupo, Plano Anual de Actividades do Agrupamento, Projecto Educativo do Agrupamento) contribuiu para a análise da resposta educativa sob o ponto de vista dos normativos teóricos e conceptuais, e para fundamentar a reflexão sobre as práticas.

4.1.1 Abordagem estrutural segundo o SAC

O trabalho será apresentado seguindo a estrutura proposta pelo SAC, (Portugal e Laevers, 2010), cruzando a sua metodologia com as possibilidades educativas em contexto, conforme anexo 9.

Para uma melhor compreensão da sua estrutura e percepção da sua concepção dinâmica, apresenta-se de seguida um esquema sequencial da sua aplicação. Em anexo encontra-se toda a estrutura do material, bem como as respectivas fichas preenchidas com os resultados obtidos. A estrutura proposta pelo SAC ressalta, numa segunda fase, o correspondente a um aprofundar do conhecimento sobre a criança e o contexto, à apresentação e análise quase

simultâneas, dos dados de avaliação individualizada e do contexto. Será essa a ordem seguida nesta dissertação.

Tabela 3 Esquema Sequencial do SAC

FASES	ACÇÕES / FICHAS GRUPO E CONTEXTO	ACÇÕES / FICHAS INDIVIDUAIS
Fase 1	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem estar) Ficha de Caracterização Geral + 1g	
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Caracterização e análise/avaliação individualizada Ficha 2i + 1i
Fase 3	Objectivos / iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/iniciativas individuais Ficha 3i

(Elaborado a partir de Portugal e Laevers, 2010, p. 76)

Para melhor compreensão do trabalho de campo realizado, apresentamos a tabela 4 que pretende dar uma visão de todo o processo, desde a contextualização, à aplicação do Sistema de Acompanhamento das Crianças, descrevendo os métodos e instrumentos que serviram de base à sua operacionalização. Esta metodologia pretende, para além da recolha de informação importante, a reflexão sobre a contingência das respostas educativas presentes no contexto onde se desenvolveu o estudo e, ainda, a perspetivação da intervenção educativa junto desta criança.

Quadro 1 Contextualização

Observação e recolha de dados		
Metodologia/ Instrumentos utilizados	Contexto	
	Jardim de Infância	UEEEAPEA
	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa: visita e registo de notas de campo Consulta do PCT Consulta do PE Registo nas fichas ECERS-R Entrevista informal com a educadora e auxiliar do JI ... 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa: registo de notas de campo Entrevista informal com professoras e auxiliares da UEEEAPEA Observação da organização espacial e temporal, consulta de horários Consulta de documentos de carácter organizativo (ME, 2008c) ...

Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Fase 1		
Metodologia (SAC)	Grupo em geral	Individualizada (criança com PEA)
	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 1g. Avaliação geral do grupo: registo dos níveis de Implicação e de Bem Estar Emocional e comentários 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 1i (versão abreviada) - Avaliação individualizada e registo de Competências Pessoais e Sociais em EPE, Atitudes, Comportamento no Grupo; Domínios essenciais; Síntese; Perspectiva da criança e Conversa com pais.
Fase 2		
Metodologia (SAC)	Grupo/ Contexto	Caracterização e análise/avaliação individualizada
	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 2g - observação directa e registo do funcionamento do grupo e das interações no e com o contexto Consulta de informação recolhida com a ECERS Caracterização do JI Caracterização da UEEEAPEA Análise e reflexão conjunta dos dados recolhidos (educadora JI, prof. UEEEAPEA, técnicos auxiliares, enc. educação): reuniões, entrevistas informais... 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 2i - análise e reflexão individualizada de crianças: entrevista com pais, consulta do processo individual (anamnese, avaliações pedagógicas, clínicas, etc.); entrevista com educadora, professora e técnicos afectos à UEEEA; Ficha 1i (versão completa) – consulta de instrumentos de avaliação da criança no JI (anamnese, diagnóstica, registos diversos); observação directa (e registo) da criança no grupo e na UEEEA; consulta de elementos do dossier individual (produções da criança, fotografias, ...);
Fase 3		
Metodologia (SAC)	Objectivos/iniciativas gerais	Objectivos/iniciativas individuais
	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 3g – definição de objectivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo Aspectos específicos de mudança e iniciativas ou acções a desenvolver quanto à oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto, etc. Reuniões periódicas com todos os intervenientes Avaliação e registo das tomadas de decisão 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 3i – definição de objectivos e iniciativas individualizadas Identificar as preocupações (reunião/entrevista informal) Balanço: aspectos positivos, aspectos negativos Objectivos de acção Iniciativas possíveis Conversa com pais e outros intervenientes Avaliação e registo das tomadas de decisão

O SAC desenvolve-se ao longo de três fases, correspondendo a observação/avaliação, reflexão/avaliação e planificação de intervenção; seguem-se-lhe a intervenção propriamente dita e novo ciclo de avaliação, reflexão e planificação. Preliminarmente, será feita uma contextualização.

A Fase 1 corresponde à avaliação geral do grupo de crianças, pretendendo-se identificar os níveis de implicação e bem-estar e obter uma panorâmica geral de todo o grupo. Este registo é efectuado na ficha 1g. São assim assinalados os casos preocupantes (níveis baixos e/ou médios de BEE e/ou Implicação), constituindo-se um ponto de partida para a fase seguinte.

Corresponde ainda, à caracterização/avaliação das crianças que evidenciaram problemas ao nível do Bem-estar emocional e da Implicação. Neste caso, referiremos apenas criança com PEA.

Na fase 2, é feita a análise, reflexão e conclusões sobre a avaliação geral do grupo e do contexto com base na ficha 2g (anexo 6).

Focalizando nas crianças que suscitam preocupação, parte-se para a reflexão no enquadramento da ficha 2i (anexo 3), que propõe a organização de informação adicional sobre as circunstâncias de vida da criança e sobre factores intrínsecos; apuram-se quais os níveis de BEE e Implicação. Engloba, ainda, dados sobre a família (relevantes à compreensão do modo como a criança experiencia o contexto JI); dados sobre a relação com o educador, os pares, outros elementos do JI e familiares); níveis de implicação nas actividades disponíveis; níveis de implicação de acordo com a forma de organização da actividade. Esta fase é considerada *chave* em todo o processo/sistema, pois enquadra a intervenção e suas condicionantes junto do grupo de crianças.

Na fase 3, definem-se linhas e estratégias de intervenção com base em objectivos concretos determinados pelas necessidades tornadas evidentes na fase anterior. Parte-se para a definição de prioridades, objectivos e iniciativas na intervenção individual (ficha 3i) e em grupo (ficha 3g), destacando-se a possibilidade de introduzir “medidas específicas que diversifiquem a oferta, no sentido de se adaptar tanto a crianças infra como sobredotadas” (Portugal e Laevers, 2010, p.136).

4.1.2 Contextualização

O Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o estudo situa-se numa zona semi-rural, do distrito de Aveiro, abrangendo duas freguesias numa área geográfica de aproximadamente 56 km², em que a densidade populacional varia de uma para a outra de 72,5 a 182 habitantes por km².

O meio envolvente das escolas deste agrupamento evidencia heterogeneidade em termos sócio económicos e culturais, estando classificado com Índice de Desenvolvimento Social de nível 4.

É constituído por 17 estabelecimentos de educação/ensino, 8 Jardins de Infância, 9 Escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento. A população escolar é constituída por 168 crianças na Educação Pré-escolar, 300 alunos do 1ºCEB, 163 alunos do 2º CEB e 234 alunos do 3º CEB, sendo no total 865 alunos/crianças.

Os alunos/ crianças com NEE de carácter prolongado que integram a população escolar são 18. Na Educação Pré-escolar, 3 crianças; 10 no 1º CEB; 4 no 2º CEB e 1 frequenta o 3º CEB. Destes alunos, 6 frequentam a UEEEA, sendo um proveniente da Educação Pré-escolar, e 5 do 1º CEB (PEA, 2007/8).

4.1.3 Características e expectativas das famílias

Segundo elementos recolhidos no Projecto Educativo do Agrupamento, as famílias desta população caracterizam-se, em termos de habilitações académicas, pela frequência do 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico e as profissões dominantes são nas áreas da indústria e dos serviços.

Sendo 47% dos alunos subsidiados, reflecte uma população escolar com nível sócio económico médio e baixo.

Os Encarregados de Educação revelam empenho variável no acompanhamento dos seus educandos, sendo este, de um modo geral, bastante satisfatório até ao segundo ciclo, decaindo bastante ao longo do 3.º ciclo.

As principais expectativas da comunidade escolar, evidenciadas como pontos fracos nos questionários que serviram de base à avaliação do Projecto Educativo do Agrupamento anterior, foram a indisciplina/falta de civismo,

desinteresse e falta de hábitos e métodos de trabalho, e o número insuficiente de pessoal auxiliar.

4.1.4 Recursos na comunidade

A comunidade oferece como recursos, diversas entidades/associações, que interagem tendo como objectivo uma colaboração estreita na educação/formação dos alunos e professores. Estas encontram-se descritas no Projecto Educativo, englobando estruturas como as associações locais e municipais, a Câmara Municipal, outras escolas, estabelecimentos de Educação Especial (CERCI), entre outros.

Do referido documento consta também um conjunto de empresas com as quais se estabeleceram parcerias no âmbito dos Cursos CEF.

4.1.5 Finalidades definidas no Projecto Educativo do Agrupamento

Estão descritos no Projecto Educativo do Agrupamento, em termos gerais, as metas e objectivos a atingir, dos quais podemos destacar, ao nível da EPE, “qualificar a totalidade dos alunos do Pré-Escolar nas competências necessárias para a integração no 1.º ciclo do ensino básico”, “promover a formação global dos alunos e a garantia de uma boa interacção com a comunidade”.

No que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, salientamos apenas os que se relacionam com a realidade em estudo:

- Responder às necessidades educativas especiais e fomentar o potencial de funcionamento biopsicossocial dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, (...);
- Proceder à inclusão educativa e social das crianças com NEECP, garantindo a equidade educativa, quer em termos de igualdade de oportunidades, quer no acesso e nos resultados;
- Promover competências universais conducentes à integração do indivíduo na sociedade, tornando-o um sujeito participante e activo no exercício da sua cidadania;

- Incrementar respostas educativas adequadas ao nível da Educação Especial, especificadas no Programa Educativo Individual de cada aluno, avaliando a implementação das medidas educativas adoptadas;
- Adequar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com o objectivo de facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma (PEA, 2008/2009).

4.2 Processo contínuo de observação – avaliação – reflexão – intervenção – análise

4.2.1 Fase 1 do SAC

4.2.1.1 Abordagem dirigida ao grupo em geral (1g)

Esta fase teve vários momentos de observação, em que foi registada na tabela 1g (anexo 1), a avaliação do grupo de crianças nas variáveis *bem-estar emocional* e *implicação* (dividindo a observação em subgrupos).

Para salvaguardar a confidencialidade e privacidade das crianças envolvidas, foi acordado com a educadora que seria feita uma codificação da mesma aquando da sua inclusão neste estudo - utilizaram-se letras do alfabeto pela sua ordem, correspondendo cada letra a uma criança.

Tabela 4 Bem-estar e Implicação/ resumo grupo de crianças

Cor	Níveis	Nº de crianças
Vermelho	1 e 2	1
Laranja	3 e ?	2
Verde	4 e 5	17

A partir de Portugal e Laevers, 2010, p.77, com base na ficha 1g (anexo1)

Dos registos efectuados na ficha 1g (anexo 1) constata-se que 17 crianças evidenciam elevados níveis de *bem-estar emocional* e de *implicação*, coloridos a

verde, duas crianças evidenciam níveis médios (a laranja) e uma criança apresenta claramente baixos níveis de implicação e de bem-estar, colorido a vermelho. Esta criança é portadora de PEA.

4.2.1.2 Abordagem individualizada (da criança com PEA)

Esta avaliação tem como suporte a ficha 1i (versão completa, Portugal e Laevers, 2010, p.153).

A ficha 1i (anexo 5) foi utilizada neste estudo, numa fase inicial, pretendendo-se uma avaliação individualizada da criança que se destacou na ficha 1g (anexo 1), considerando-se preocupante a sua situação face ao grupo.

Neste momento, pretende-se um perfil da criança face ao esperado para o seu nível de desenvolvimento, observando/avaliando ***Competências Pessoais e Sociais, Atitudes, Comportamento no Grupo e Aquisições nos Domínios Essenciais***.

Segundo Portugal e Laevers (2010), a ***auto estima positiva*** está subjacente a “processos cognitivos e afectivos, que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais” e está evidente em “receptividade em relação ao contexto envolvente, serenidade e vitalidade, adaptando-se bem a criança a novas situações, e, em situações difíceis, compreendendo e expressando adequadamente os seus próprios sentimentos” (Portugal e Laevers, 2010, p.38).

A criança com PEA manifesta, pontualmente, comportamentos que evidenciam alguma tensão emocional: nestes momentos, exhibe as suas estereotipias, acompanhadas com ruídos vocais, isola-se ou chora. A sua receptividade ao que se passa à sua volta depende das suas preferências, como por exemplo, por brinquedos, pelo espelho, por pessoas (adultos) que conhece e com as quais já estabeleceu relação, por actividades relacionadas com a música.

Uma das características da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é a resistência à mudança ou a alterações da rotina. No presente caso, embora esta característica esteja presente, é de salientar que se manifesta de forma leve,

parecendo-nos que, pontualmente, perante situações novas, não se aproxima para explorar, mas não recusa.

O ímpeto exploratório desta criança prende-se com as suas preferências, que gosta de explorar e com as quais permanece durante longos períodos de tempo.

A **auto-organização e capacidade de iniciativa** estão também relacionadas com os seus interesses restritos. Se gosta de determinado objecto, é capaz de planificar uma série de acções para alcançar o que deseja, por exemplo, quando traz um brinquedo preferido e lho tiram guardando-o em cima de um armário, é capaz de subir a uma cadeira para o ir buscar, pegando nele e refugiando-se num local isolado a estereotipar. Esta competência está intimamente relacionada com as suas preferências e muito limitada a estas.

A **criatividade** é uma variável difícil de se observar em crianças com esta perturbação, não se tendo observado nenhuma situação que a indicasse nos momentos em que decorreram as observações e registo.

A **atitude básica de ligação ao mundo** é um indicador que nos pode ser dado a partir do *auto conceito* positivo, do estabelecimento de relações com os outros e com o mundo que nos rodeia. Tal como descrito anteriormente, na criança autista, esta é uma atitude preocupante, claramente comprometida. A criança autista parece estar ausente, parece não se preocupar com o que está à sua volta, não prejudicando nem perturbando, mas permanecendo indiferente. Neste caso concreto, a criança estabelece alguma ligação com o que se passa à sua volta, embora as ligações sejam ténues e resultem de muito investimento na relação, no treino de comportamentos e na experimentação. Está familiarizada com o espaço, materiais e equipamentos, o que contribui para que entre na sala, procure o adulto, permaneça perto das outras crianças, estabeleça algum contacto ocular e físico, não recusando a presença do outro. Quando acontece algo de inesperado, observa fugazmente, parece que está atenta por momentos, desligando-se pouco depois.

O **comportamento da criança no grupo**, como vem sendo referido, caracteriza-se por breves momentos de abertura, em que a criança parece estar presente, contudo é um indicador que se fica pelo cumprimento de rotinas

básicas, com ajuda do adulto e após demonstração e aprendizagem, pela participação em algumas actividades de grupo orientado para experimentar, aprender e generalizar, no sentido de poder desfrutar da oferta presente e desenvolver competências sociais e pessoais. Este indicador, no presente caso, está evidente quando não recusa a presença do outro, estabelece contacto ocular e físico, pede colo, senta-se ao lado do adulto, mexe nos cabelos dos outros, quando chamado olha e aproxima-se.

No que se refere a **aquisições fundamentais**, são considerados indicadores ao nível da **motricidade grossa**, a actividade motora da criança, partindo do conhecimento e exploração do seu corpo para a interacção com o espaço que a rodeia. A criança com PEA presente neste estudo, evidencia amplitude de movimentos, sendo capaz de andar, correr, saltar a pés juntos, chutar a bola, pegar e atirar a bola, subir degraus e descer sozinha, andar no escorrega, pegar e transportar brinquedos, arrumar objectos a pedido ou com demonstração. Realiza alguns movimentos coordenados, por imitação e após demonstração/aprendizagem. É cauteloso nos movimentos e evita situações em que se possa magoar, cair, sentir desconfortável, não parecendo ter conhecimento do perigo no sentido da prevenção de acidentes.

Ao nível da **motricidade fina**, as aquisições situam-se na manipulação de objectos preferidos, mexendo neles e explorando as suas características (no plano sensorial) no entanto não os utiliza para fazer jogo: mexe no carrinho, nas suas rodas, mas não o coloca numa superfície com o objectivo de imitar o automóvel. Após demonstração e por imitação, encaixa peças grandes. Pega num pincel, marcador ou lápis de cor e imita movimentos horizontais (para cá e para lá), rabiscando (algumas vezes mão na mão). É capaz de lavar as mãos e secá-las por imitação. Vira as páginas de um livro grosso. Gosta de rasgar papel. Pega na colher. Come com a sua mão alguns alimentos preferidos (cereais, por exemplo). Utiliza as duas mãos, não evidenciando lateralidade definida.

A sua competência em termos de motricidade fina, situando-se abaixo do esperado para a idade, pode-se considerar emergente, tendo em conta as suas características individuais.

A **expressão artística** é uma competência essencial que se evidencia pela *capacidade de expressar as suas experiências através de diferentes vias artísticas*. A criança com PEA explora alguns materiais relacionados com as expressões, algumas vezes *mão na mão*. A sua preferência vai para objectos relacionados com a música, ouvir música, experimentar alguns instrumentos musicais e produzir sons. Balança o corpo ao som da música, imita alguns gestos associados ao som, na aula de música. Roda os botões no leitor de CD, por vezes ligando, outras vezes aumentando o volume. Revela baixos níveis de competência nesta área embora seja considerada uma área forte dado o seu interesse pelos sons e pela música.

“A **competência linguística**, diz respeito ao domínio da linguagem enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos percepções, ideias, imaginação), de uma forma precisa e eficaz” (Portugal e Laevers, 2010, p.59).

Esta é uma área bastante comprometida na criança com PEA. A competência linguística da criança em estudo situa-se numa fase de aprendizagem da comunicação alternativa (PECS), acompanhada por gestos.

Reconhece algumas palavras e associa outras (pai, mãe, dá...), reconhece o seu nome quando o chamam, aponta alguns objectos a pedido, tenta dizer o nome de alguns animais.

O **pensamento lógico, conceptual e matemático** é uma competência que se torna visível quando a criança “evidencia um notável poder de abstracção: costuma surpreender com as questões que levanta, ou com os raciocínios que desenvolve. Faz previsões e procura explicações para as suas experiências e observações sobre objectos e pessoas (...) identifica similaridades e agrupa objectos (...) lida facilmente com a noção de número ou de conservação (...) utiliza as palavras correctas para descrever a posição de um objecto ou a sequência de acontecimentos ao longo do dia” (Portugal e Laevers, 2010, p.63).

Neste campo, podemos verificar que a criança com PEA consegue fazer associação de objectos, emparelhamentos, seriações muito simples e algumas vezes com ajuda ou demonstração. Consegue também seguir alguns processos/actividades rotineiras, com e (algumas vezes) sem demonstração. Por

este motivo, e tendo em conta os progressos verificados, podemos considerar tratar-se de uma área com algum potencial de sucesso. Trata-se de uma competência muito emergente.

A **compreensão do mundo físico e tecnológico** está implica um interesse e curiosidade relativamente a diferentes aspectos da realidade, percebendo as características dos materiais, a forma como diferentes objectos ou seres vivos se comportam em diferentes situações e em relação uns com os outros; implica ainda a capacidade de prever os efeitos de certos actos em objectos e na natureza, e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger (...) (Portugal e Laevers, 2010, p.65).

A criança com PEA explora alguns objectos, sobretudo relacionados com os seus interesses, e perante objectos novos mantém alguma relutância. Explora texturas de objectos/brinquedos de borracha (luvas, bonecos de borracha). Evidencia distinguir texturas agradáveis de desagradáveis. Observa durante alguns momentos aspectos que se alteram à sua volta e aproxima-se quando lhe despertam interesse. Brinca/manipula animais (brinquedos) e tem uma preferência por cavalos. Observa o computador, mexe no teclado e rato.

A criança em estudo evidencia claramente muitas dificuldades em expressar **compreensão do mundo físico e tecnológico**. Podemos, no entanto, considerar que o seu interesse por determinados objectos poderá ser indicador de posteriores capacidades ao nível da manipulação e experimentação.

A **compreensão do mundo social** está presente quando a criança é capaz de reconhecer diferentes formas de organização da comunidade, com vista ao estabelecimento de boas condições de vida (Portugal e Laevers, 2010, p.70). Esta competência implica conhecimento da criança sobre a forma como se organizam as pessoas, as famílias e as comunidades, bem como as regras, hábitos, costumes e aspectos culturais e implica também uma atitude “pró-social, um sentido de responsabilidade e ao desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos” (Portugal e Laevers, 2010, p.69).

Pudemos constatar que a criança com PEA revela baixa compreensão do mundo social que a rodeia, no entanto está evidente a emergência de algumas

competências relacionadas com o conhecimento da sua família, revelando conhecer os seus elementos e a sua ligação a estes, no sentido da pertença.

4.2.2 Fase 2 do SAC – Análise geral do grupo e do contexto

“A reflexão sobre o contexto (2g) permite aceder a uma perspectiva acerca das forças do contexto e do que deve ser preservado, acerca dos pontos fracos que necessitam de maior atenção e investimento” (Portugal e Laevers, 2010, p.106).

4.2.2.1 Caracterização/Avaliação do grupo de crianças

Ao analisarmos mais aprofundadamente o grupo de crianças, sobressaem aspectos positivos que se relacionam com o facto de as crianças usufruírem claramente das possibilidades que o ambiente educativo oferece. Envolveram-se em actividades diversas, nos espaços da sala e adjacentes, evidenciando claramente bons níveis de bem-estar emocional e de implicação. Estes indicadores foram obtidos a partir das evidências em contexto,

Quanto a aspectos a reflectir, os baixos níveis de BEE e Implicação da criança com PEA, obtidos a partir dos indicadores referidos na ficha 1i (anexo 2).

De uma maneira geral, as crianças estiveram num clima de alegria e pareciam desfrutar da oferta educativa presente, envolvidas em actividades diferentes, espalhadas pelas várias áreas da sala: casinha, computador, jogos na mesa, jogos e construções no chão (manta), biblioteca e actividades de expressão plástica nas mesas. Todas as crianças pareciam estar bastante envolvidas nas actividades que realizavam.

Em presença, no contexto, constatou-se que as actividades de carácter livre eram escolhidas pelas crianças quando entravam na sala, organizando-se de acordo com algumas regras pré estabelecidas, como por exemplo o número de crianças por área, a rotatividade pelas áreas que é feita através do registo (as crianças colocam um cartão com a sua identificação na área escolhida e assinalam numa tabela a actividade realizada). Uma vez por semana decorreram

actividades de culinária nas quais as crianças participaram de forma mais organizada, em grupos que se deslocaram à cozinha sempre que necessário. Algumas destas actividades decorreram na sala e envolveram todo o grupo. Uma vez por semana, o grupo deslocou-se ao Centro Cultural para uma actividade de música (Music'arte), e beneficiaram de uma actividade de Educação Física (Saltitar/Chapinhar) que decorreu em sessões de piscina e educação física (motricidade global), no âmbito de um projecto de parceria entre a autarquia e o Agrupamento de Escolas. Constatou-se que o envolvimento das crianças nestas actividades foi geral, evidenciando níveis de bem-estar e implicação elevados. A criança com PEA participou nas actividades do seu grupo de JI, com excepção da natação, uma vez que frequentou hidroterapia no âmbito das actividades da UEEEAPEA. A participação nas actividades de motricidade global/educação física com o grupo contou com o acompanhamento permanente de um adulto que o segurou pela mão e estimulou a imitar os outros, a manipular os materiais, a olhar para o professor para seguir instruções dadas, a seguir regras definidas, dando algum espaço para que pudesse correr livremente pelo espaço (recreio, quando o tempo permitiu e sala da CAF quando choveu). Esta criança evidenciou baixos níveis de implicação mas revelou pontualmente sinais de bem-estar emocional, relacionados com as actividades livres referidas. Nas actividades de Music'arte, exprimiu satisfação ao ouvir música, procurando e prestando atenção ao leitor áudio e aos sons dos instrumentos musicais. Pontualmente imitou movimentos associados a coreografias realizadas. Abandonou, pontualmente, a actividade para se entregar às suas estereotipias ou se focalizar num objecto do seu interesse.

As preocupações evidenciadas pela Educadora, que pudemos confirmar em presença no contexto, relativamente ao funcionamento do grupo em geral, estavam centradas na criança com PEA. Referiu algumas vezes que se tratava de uma criança sociável, que aparentava boa disposição ao entrar na sala procurando um local para estar (biblioteca ou casinha em frente ao espelho). As preocupações com a criança estão relacionadas com a sua interacção (pobre) com os outros, a falha na comunicação verbal a sua falta de envolvimento nas tarefas, realizando apenas algumas com o apoio do adulto e sem manifestar

envolvimento. Em suma, um baixo nível de participação (evidente no fraco envolvimento na dinâmica do grupo) pode colocar em risco o seu desenvolvimento. Quanto ao bem-estar, referiu que é uma variável muito difícil de avaliar porque a exteriorização de sentimentos é praticamente inexistente, a procura dos seus interesses restritos e a permanência no mesmo espaço sugerem que poderá estar, pelo menos, confortável.

4.2.2.2 Abordagem dirigida ao contexto educativo geral

“A reflexão sobre o contexto (2g) permite aceder a uma perspectiva acerca das forças do contexto e do que deve ser preservado, acerca dos pontos fracos que necessitam de maior atenção e investimento” (Portugal e Laevers, 2010, p.106).

Neste sentido, ao pretendermos uma descrição/avaliação mais detalhada do contexto, do ponto de vista da oferta educativa, utilizámos como suporte a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R), (Harms, Clifford e Cryer, 2008), da qual se destacou o perfil em anexo (anexos 10 e 11). Esta escala foi utilizada como meio de recolha de dados, evidentes nos parâmetros seguintes, seguindo a sua estrutura.

Caracterização do contexto Jardim de Infância como indicador da oferta educativa

O Jardim de Infância em estudo funciona num edifício de construção recente, construído de raiz para o efeito, em espaço contíguo à escola do 1º CEB, distante da sede do agrupamento cerca de 1km. É composto por duas salas de actividades projectado para dois grupos de 25 crianças. Possui refeitório, cozinha, casa de banho para pessoal, casas de banho para crianças, casa de banho para portadores de deficiência, gabinete de trabalho para as educadoras, hall de entrada e corredor. As salas têm boa luminosidade e apresentam aspecto limpo, cuidado e atraente, sendo muito confortáveis sobretudo no Inverno.

O **espaço interior** é adequado, permitindo às crianças movimentarem-se livremente, tendo ventilação e bastante luz natural controlada através de cortinas ajustáveis. O **mobiliário de jogo, rotina e aprendizagem** é de boa qualidade, adequado ao tamanho das crianças, encontra-se em bom estado de conservação, estando disponível em quantidade e variedade adequada ao grupo de crianças.

O **espaço** da sala está organizado em áreas ou cantos capazes de proporcionar variadas experiências de aprendizagem. Existem 5 áreas de interesse” organizadas para permitir o seu uso simultâneo pelas crianças do grupo (casinha, computador, jogos no chão/construções, biblioteca, jogos na mesa). A sala é equipada com materiais macios e confortáveis, limpos e em bom estado de conservação, permitindo o relaxamento e conforto nas actividades.

Os **materiais** estão organizados e arrumados em estantes e armários de fácil acesso pelas crianças, sendo utilizados por estas com muita autonomia. Observa-se alguma flexibilidade nos materiais e equipamentos permitindo adicionar ou alterar os centros de interesse e actividades. Existe espaço para a privacidade, visível principalmente na área da casinha, no espaço da informática e na mesa de jogos. Estes espaços estão disponíveis para as crianças durante a maior parte do dia. Os materiais expostos espelham actividades realizadas, encontram-se espalhados pelos placards da sala (3), bem como trabalhos tridimensionais que se encontram em cima das estantes ou pendurados.

Observou-se que **as crianças são acolhidas individualmente**, algumas crianças utilizam o transporte municipal, acompanhadas/recebidas por uma auxiliar da sala. Quando entram na sala as crianças cumprimentam a educadora e dirigem-se para as das áreas da sala, envolvendo-se em jogos/actividades livres. Quando todo o grupo está presente, são realizadas as actividades orientadas. As refeições, incluindo lanches decorrem no refeitório, em mesas de 6 crianças, em ambiente organizado que oferece às crianças alguma autonomia e estabilidade. As crianças são encorajadas a comer de modo independente, numa atmosfera agradável, conversando entre si.

É evidente a **interacção positiva entre adultos e crianças**, conversando, ajudando, estimulando as suas capacidades e competências. Os conflitos que surgem durante as actividades do grupo, dentro da sala e no exterior, são

mediados pelo adulto, procurando o envolvimento das crianças na resolução dos mesmos. As situações mais problemáticas são analisadas pelos adultos, recorrendo a opiniões de outros (incluindo pais) para a solução dos mesmos.

As **interacções entre o pessoal e as crianças** são muito evidentes e revelam bom ambiente e respeito pela individualidade de cada um. As interacções entre as crianças são geralmente positivas, não se registando frequentemente conflitos, disputas ou lutas. Quando estas situações ocorrem, as próprias crianças colaboram na resolução e procuram ajuda do adulto na maior parte das vezes. As crianças distribuem-se pelas diversas actividades/áreas da sala em pequenos grupos de acordo com as suas preferências ocasionais.

Quanto à **higiene pessoal**, existem condições sanitárias de fácil acesso, limpas e bem cuidadas, podendo ser usadas por metade do grupo em simultâneo, com intimidade e independência e supervisão do adulto. São muito encorajados hábitos de saúde e higiene, as crianças lavam as mãos antes e depois das refeições, utilizam bibes para actividades em que se possam sujar, despem casacos à entrada e vestem à saída. Existe algum cuidado com a aparência das crianças, encorajando-se a lavagem da cara e a mudar de roupa quando suja. Existe preocupação com cuidados e regras de segurança, existindo materiais de primeiros socorros, e procurando-se intervenções preventivas quer junto das crianças quer de todo o pessoal. As crianças são ajudadas a cumprir as regras básicas de segurança.

A **estimulação da linguagem e raciocínio através de livros e imagens** e outros suportes é uma preocupação, observando-se quantidade e qualidade do material disponível acessível às crianças, e pela grande interacção existente entre as crianças e estes materiais. As crianças são encorajadas a comunicar durante todo o dia, em situação de conversação de grande grupo, de pequenos grupos, intencionalmente, espontaneamente, existindo materiais apelativos e estimulantes para tal. É valorizado o tempo para que a comunicação ocorra, sendo dado espaço e tempo à criança para tal, e sendo valorizadas as diversas formas de que se reveste. É visível um bom clima de conversação: adultos/crianças, entre as crianças, a pares e em pequenos grupos, revelando o cuidado de expandir e desenvolver a competência linguística das crianças.

As **actividades de motricidade fina** são desenvolvidas através de uma ampla gama de actividades estruturadas e livres, dispondo de materiais em quantidade e qualidade suficientes, acessíveis a todas as crianças. Os materiais estão bem organizados, havendo uma diversidade de materiais (quer de jogo quer de expressão plástica) consoante as necessidades de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento.

As **actividades artísticas** estão presentes, existindo materiais disponíveis (plasticina, tintas, colas, pastas de modelar, materiais para dramatização, etc.) e estão expostas pela sala algumas produções das crianças.

As **actividades de expressão musical e físico-motora** são frequentes. Semanalmente têm uma hora de expressão musical, e de expressão físico-motora, resultante de um projecto da autarquia em articulação com o Agrupamento de escolas, actividade esta que proporciona diferentes experiências musicais e de movimento. Existe na sala um conjunto de instrumentos musicais que são utilizados pelas crianças em situação de exploração livre e em actividades orientadas. Os materiais áudio e multimédia são recursos utilizados com frequência, existindo suportes de diferentes estilos musicais.

Os blocos e encaixes são de diversos tamanhos e agrupados consoante o tipo (legos, pistas, blocos grandes e pequenos, etc.) e proporcionam diferentes possibilidades de construção. Estão acessíveis às crianças em estantes próximas da área de jogo livre.

As **actividades com areia e com água** estão disponíveis a maior parte do ano, sobretudo no Inverno. Existe uma caixa de areia no exterior (móvel) que, no Inverno está colocada no interior do JI, com areia seca e diverso material para explorar (disponível algumas vezes no ano).

O **jogo dramático** acontece espontaneamente, existindo espaços e materiais adequados. Existe um espaço de “casinha” com materiais diversos (loiças, talheres, etc.), arca com peças de vestuário e adereços, espelho, entre outros. Existe um fantocheiro com a possibilidade de serem colocados vários cenários e realizadas actividades diversas de jogo dramático.

A exploração no âmbito das **ciências e ambiente** acontece pontualmente, sendo realizadas experiências com materiais diversos. Alguns exemplos são as

actividades de culinária e actividades de observação da natureza no exterior e na sala, envolvendo pontualmente a família/ comunidade.

As **actividades de matemática**, decorrem de forma organizada e espontânea, existindo momentos de exploração individual e de grupo. Os materiais para actividades de matemática existem em boa quantidade e diversidade. A maior parte destes materiais estão acessíveis às crianças em caixas colocadas nas estantes, estando alguns materiais (jogos e multimédia) acessíveis para serem usados pontualmente com a Educadora em actividades orientadas.

Os espaços são promotores da **iniciativa da criança**, podendo esta realizar um conjunto de actividades de livre escolha em todas as áreas: expressão motora, expressão plástica, jogo e dramatização; exploração das tecnologias, etc. A excepção vai para as actividades no exterior, sendo necessário o acompanhamento das crianças e condições para o fazerem. Existe material e equipamento onde as crianças podem executar tarefas livres de desenho e pintura e jogos de complexidade diversa para satisfazer as necessidades dos níveis de desenvolvimento do grupo. A TV e o vídeo (leitor de DVD) são utilizados no refeitório para actividades de relaxamento e pontualmente para serem apresentadas temáticas nesse suporte.

As **actividades de promoção da diversidade** ocorrem de forma transversal aos diversos temas tratados e actividades desenvolvidas, sendo muito visíveis nos momentos de expressão musical, na biblioteca e em projectos desenvolvidos com a colaboração dos pais (gastronomia/alimentação, línguas e idiomas, por exemplo).

As **actividades de motricidade global** são supervisionadas pelos adultos da sala e pelo professor de Educação Física (as crianças têm uma hora semanal de E.F. ou Natação resultante de uma parceria da autarquia e do Agrupamento de Escolas). Os adultos têm uma postura activa/participativa nos momentos de motricidade global, quer estes sejam livres quer orientados.

Quanto às práticas pedagógicas e organização curricular, a abordagem experiencial sobrepõe-se a um misto de conceitos pedagógicos (Movimento da Escola Moderna, Projecto, High Scope ...) determinantes de uma metodologia

organizada mas pouco rígida, evidente em horários e rotinas flexíveis, com programação por temas respeitando os níveis de desenvolvimento das crianças e as suas necessidades.

O tempo para **actividades livres de jogo**, ocorre durante uma parte substancial do dia, no período da manhã e da tarde, na sala de actividades e pontualmente no exterior (dependendo das condições climatéricas). Existem alguns materiais especificamente disponibilizados para este tipo de jogo (bolas, arcos, cordas, para o exterior, carros, lenços, fitas, roupas, e adereços, por exemplo, para o interior).

As actividades organizadas em grande e em pequeno grupo decorrem em dois momentos ao longo do dia, um de manhã e outro de tarde, coexistindo outros momentos, mais espontâneos ao longo do dia, com grupos mais restritos consoante os interesses e o tipo de actividade que realizam.

A intervenção profissional com a criança com NEE decorre no âmbito das actividades normais da sala, sendo o programa da sala ajustado ao programa da criança na Unidade de Ensino Estruturado, de modo a que a criança possa participar num grande número de actividades da sala com o seu grupo. Os pais e profissionais de ambas as salas partilham informações, avaliam e programam em conjunto, elaborando o programa educativo desta criança.

A **comunicação e interacção com os pais** é efectuada de modo informal, diariamente, e formalmente através de comunicações escritas e reuniões, revelando alguma interacção entre estes e o JI. Existe uma associação de pais (constituída pelos pais das crianças do JI e da EB1) e o desenvolvimento de projectos e parcerias é proveitoso, havendo troca de informação muito frequentemente, revelando boa articulação e muito empenho de ambas as partes (são desenvolvidas actividades em parceria para as crianças da Unidade: a musicoterapia, as festas temáticas são organizadas em parceria, etc.).

Quanto ao **peçoal docente e auxiliar**, é constituído por uma educadora por sala (2), assistentes do JI e da Componente de Apoio à Família (4), tendo estas ao seu dispor uma sala com armário, mesa e cadeiras bem como casa de banho e armários para arrumar haveres pessoais. Verificam-se pausas ao longo do dia, tentando respeitar os horários de cada um e as suas necessidades

personais (pequeno intervalo para lanche na parte da manhã, por exemplo). O espaço referido serve para reuniões pontuais entre os profissionais do JI. A bom clima de relação existente proporciona a troca de informação entre os profissionais, organizando actividades, programando e avaliando em conjunto. Esta interacção acontece de forma informal durante o dia-a-dia e semanalmente, pontualmente realizam-se reuniões para programação, avaliação e resolução de problemas.

A **supervisão e avaliação do pessoal** é feita pelas respectivas tutelas, as educadoras e auxiliares são avaliadas pelas estruturas de direcção da escola, sendo solicitado o parecer das educadoras relativamente ao desempenho das auxiliares. As assistentes da CAF são avaliadas pela autarquia com a colaboração das educadoras do JI.

Pontualmente, decorrem momentos de formação destinados a auxiliares. As educadoras acedem a acções de formação de acordo com a oferta do Centro de Formação a que está associado o Agrupamento de Escolas, de acordo com as suas necessidades pessoais e profissionais.

Pelo apresentado, podemos considerar que se trata de um contexto educativo rico e estimulante do ponto de vista experiencial, que deve ser preservado, devendo-se investir sobretudo na sua exploração e utilização de forma enriquecedora. O facto de estarmos perante um contexto educativo de boa qualidade, responsabiliza-nos pela tarefa de o preservar, de o dinamizar e promover.

Caracterização da UEEEAPEA, como resposta educativa do contexto

A Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo presente no contexto em estudo, foi criada em 2006 por proposta do Conselho Executivo do Agrupamento à Direcção Regional de Educação, seguindo os normativos previstos. O Agrupamento constituiu-se como Escola de referência para esta perturbação, passando a

acolher alunos com PEA de escolas dos agrupamentos limítrofes (ME, 2008 b, p.162).

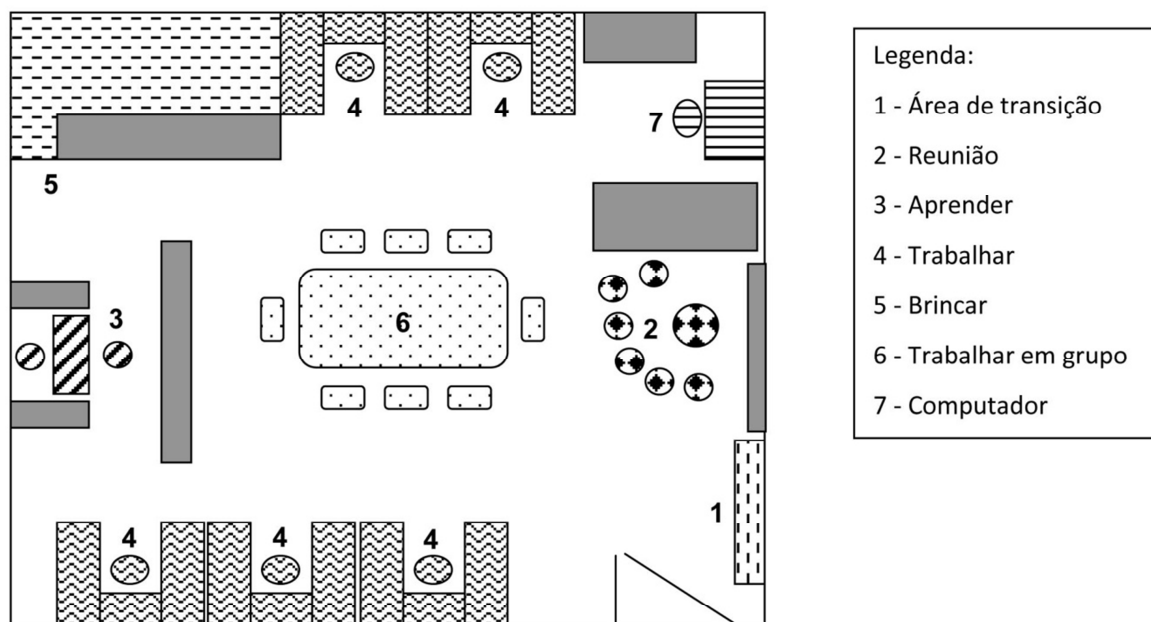
A Unidade funciona no edifício de uma escola básica do 1º CEB. Como recursos humanos, conta com duas professoras de Educação Especial (uma especializada e outra sem especialização – educadora de Infância), duas auxiliares que iniciaram a sua experiência nesta área, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional a tempo parcial (uma parceria estabelecida com outro agrupamento de escolas), a psicóloga do agrupamento disponível sempre que necessário. Contou inicialmente com a frequência de 4 crianças e posteriormente de 6.

Entre Janeiro e Junho funcionou provisoriamente em “blocos climatizados” no recinto da escola sede do Agrupamento por motivo de obras na referida escola. De salientar que, durante este período, foram mantidas todas as características da sala, e não houve qualquer alteração ao funcionamento, rotinas e características físicas e de organização espacial, apenas o horário individual sofreu algumas adaptações.

Os recursos materiais, conforme se constatou pela observação directa, estão de acordo com as orientações do Ministério da Educação: existem vários armários que delimitam as diferentes áreas da sala, cadeiras e mesas, computador, impressora, scanner, software educativo, livros, material de desgaste em quantidade e diversidade suficientes, material audiovisual, software para comunicação aumentativa e alternativa, máquina de plastificar, entre outro material não especificado mas igualmente necessário.

Quanto à *organização do espaço*, a sala é ampla e está dividida, segundo o esquema e orientações ministeriais (ME, 2008, p.18) em áreas delimitadas, conforme figura 2.

Figura 2 – Planta de uma UEEA



(ME, 2008C, p.18)

A *organização do tempo*, está presente e visível na *área de transição*, onde se encontram afixados os *horários individuais* dos alunos com a sequência das actividades.

Em cada gabinete de trabalho encontram-se visíveis os *planos de trabalho individuais*, onde se inscreve a sequência das actividades que o aluno vai realizar, de acordo com uma ordem estabelecida, relacionada com os tabuleiros onde se encontram as actividades propostas pela mesma ordem.

Esta *modalidade específica de educação*, pretende complementar a frequência do JI pela criança com PEA, promovendo a aprendizagens ao nível da comunicação (fala, comunicação alternativa), socialização, competências específicas (de imitação, interacções básicas, autonomia, motricidade fina).

Neste sentido, os horários da criança são elaborados conjuntamente pelos intervenientes (terapeutas, educadora da sala de J.I, professoras da UEEEAPEA) e seguindo as orientações da estrutura metodológica do programa TEACCH, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento, as suas necessidades específicas e as orientações da equipa de autismo que o acompanha, em

colaboração com a família e outros técnicos exteriores à escola (consultas, terapias).

É de salientar que a criança frequenta a UEEEAPEA todos os dias da semana, num total de cerca de 15 horas. É assegurada a articulação com a Componente de Apoio à Família (JI) que é da responsabilidade dos intervenientes (Câmara Municipal, professores e educadores da escola, coordenadores das Actividades de Enriquecimento Curricular/Componente de Apoio à Família e encarregados de educação). No caso concreto da criança em estudo, esta articulação visa assegurar o período de almoço e a refeição uma vez que os pais não manifestaram interesse em que permanecesse após o horário de funcionamento do JI.

4.2.2.3 Conclusões sobre a avaliação geral do grupo (ficha 2 g)

Respondendo às questões colocadas na ficha 2g “Conclusões sobre a avaliação geral do grupo”, relativamente ao bem-estar das crianças, concluiu-se que a maioria usufrui claramente das possibilidades que o ambiente educativo lhe proporciona: as crianças utilizam todas as áreas da sala, interagem entre si e com os adultos, evidenciam níveis elevados de bem-estar emocional. Duas crianças (B e H) evidenciaram níveis médios de bem-estar emocional (através de comportamentos/vivência em grupo algo *desajustada*, criando conflitos e permanecendo pouco tempo nas actividades, independentemente do tipo de oferta).

Uma criança (T) evidencia baixo nível de bem-estar emocional, centrando-se nela as preocupações da educadora. Trata-se da criança com PEA envolvida neste estudo que, apesar das tentativas dos seus colegas, não interage com elas, limitando-se a segui-las (por vezes só com o olhar). A sua expressão facial é de apatia, sendo muito difícil avaliar se está bem ou não, apenas se podendo supor que não está bem quando exhibe as suas estereotipias com mais intensidade e acompanhadas de ruídos.

No que diz respeito aos níveis de implicação, conclui-se que, de um modo geral, as crianças evidenciaram elevados níveis de implicação: conversando entre

si alegremente, discutindo e argumentando, solicitando a colaboração do adulto quando necessitavam, rindo e envolvendo-se nas actividades disponíveis. As preocupações recaem na criança com PEA, que permanece muito tempo no mesmo lugar, exibindo os seus movimentos ritmados e estereotípias, por vezes de forma mais efusiva, não comunicando, sendo muito difícil avaliar o seu estado emocional. Em termos de envolvimento, não evidencia qualquer interesse pelo que se passa à sua volta. Na realização de actividades propostas pelo educador, a criança (T) realiza algumas quando a educadora lhe pega na mão, ou ao colo quando a actividade a tal obriga, não evidenciando qualquer sinal de implicação. São igualmente motivo de preocupação as outras duas crianças (referidas anteriormente) que nem sempre aderem a propostas do adulto, permanecem pouco tempo nas actividades e exibem comportamentos *desadequados* ao seu grupo, registando-se poucos sinais de implicação.

Analisando a oferta educativa, consideramos que o contexto é rico, apelativo e diversificado. Tal como apresentado anteriormente, está bem descrita a qualidade do contexto educativo, podendo-se considerar que este exerce uma influência positiva nas crianças. Existem, no entanto, aspectos a não descurar, que é impossível avaliar de outra forma que não a continuidade da intervenção.

O carácter dinâmico e específico da Educação Pré-escolar pressupõe que o contexto seja aberto à mudança; para tal, deve ser permitido que este cresça com o grupo de crianças, que se adapte a novas exigências, que possa enriquecer-se com alterações na disposição das áreas, dos materiais e das rotinas.

O recurso a novas técnicas, a novos materiais, a introduzir nas áreas da sala torna-se uma exigência. A organização dos recursos, o estabelecer de prioridades neste campo é uma actividade que requer muita agilidade do educador. Os recursos económicos são poucos, dependem das verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e de algumas ajudas da Associação de Pais e da Autarquia, que são geridas pelas educadoras das duas salas. O envolvimento das famílias na vida do JI é uma vantagem que pode ser importante nesta área, quer directamente em actividades do JI, quer indirectamente, nas actividades que a Associação de Pais promove para angariação de fundos (magusto, rifas, festa de encerramento do ano lectivo, por exemplo).

Estar atento às necessidades das crianças quanto à riqueza do contexto e providenciar a satisfação da mesma é uma das competências da educadora e vai ao encontro de dimensões *do estilo do adulto*, como a sensibilidade, a estimulação e a promoção da autonomia.

No que concerne ao *clima do grupo*, as crianças evidenciam muita empatia no contexto educativo. O espaço é acolhedor, os equipamentos dimensionados para as idades a que se destinam. As crianças interagem nos espaços em grupos pequenos, desfrutando das possibilidades que este oferece.

A criança com PEA é bem aceite pelos seus pares, frequentemente convidada a integrar os seus jogos e brincadeiras. Dadas as suas características específicas, aceita permanecer nos seus espaços preferidos (casinha em frente ao espelho e biblioteca) e limita-se a olhar os outros, a realizar as suas estereotipias, como mexer com um objecto preferido. Permanece pouco tempo no mesmo espaço, vagueando pela sala não demonstrando um interesse específico. Se lhe estendem a mão para o levar para qualquer espaço ou actividade, acede e acompanha o outro. Esta postura leva a crer que o clima de grupo é acolhedor mas por si só não basta para atender a necessidades específicas da criança. Aspectos positivos como a receptividade, a abertura, o clima de calma e alegria que são evidentes no grupo e podem ser considerados como factores mediadores da permanência da criança com PEA no grupo. Como constrangimentos, podemos assinalar a dificuldade da criança ao nível da interacção social e da comunicação, que a impedem de tirar partido deste clima favorável.

Quanto ao **espaço para iniciativa** pretende-se tornar visível a autonomia das crianças para decidir sobre o que vão fazer. Depende directamente da qualidade da oferta, da organização e estruturação do tempo e do espaço, e de um estilo de adulto promotor de escolhas livres e de diversas oportunidades de experimentação.

Neste JI, como já foi referido a propósito do *Clima de Grupo* e da *Oferta*, as crianças têm oportunidade de escolher actividades de acordo com a diversidade de propostas, escolhendo amigos para partilhar, espaços e materiais de acordo com os seus interesses imediatos e respeitando algumas regras pré estabelecidas (estas permitem uma certa organização que favorece o brincar livre

e espontâneo em clima de calma e harmonia). É visível alguma flexibilidade quanto a regras e normas, permitindo a criatividade e espontaneidade das crianças (ex: apesar de o número limite de crianças na casinha ser 4, é frequente brincarem mais, dependendo da estrutura familiar que as crianças pretendem representar, estabelecendo-se assim excepções à regra).

Relativamente à criança com PEA, a sua iniciativa prende-se essencialmente com espaço e tempo para as suas estereotipias, para relaxar, para manipular objectos preferidos. É estabelecida uma condição de excepção em que a criança pode movimentar-se pela sala nos momentos de actividades de livre escolha, embora estes momentos sejam raros, dada a estrutura do seu programa na Unidade, uma vez que permanece na sala de JI para realizar actividades orientadas direccionadas para aprendizagens específicas (que visam competências ajustadas ao seu perfil).

A **organização da rotina diária** pretende respeitar as necessidades das crianças, alternando momentos de actividades estruturadas, actividades livres, actividades rotineiras de alimentação e higiene, actividades de enriquecimento e momentos de actividade livre no exterior. Para a criança com PEA a estrutura das rotinas é importante pois torna previsível a sua actividade, proporcionando-lhe alguma segurança e estabilidade emocional. A criança tem um plano diário (horário) que estrutura o seu tempo e as actividades, na Unidade. Na sala de JI, as rotinas existem e prendem-se com a alimentação e higiene, com as actividades orientadas oferecidas pela autarquia (Expressão-Musical e Educação Física).

No que diz respeito ao **estilo do adulto**, este caracteriza-se por preocupação com a qualidade das interacções estabelecidas e oportunidades de desenvolvimento criadas, (Portugal e Laevers, 2010, p.92). Este estilo depende muito da empatia presente nas interacções entre a educadora e as crianças, e na forma como fomenta as relações entre estas.

Segundo o modelo de Educação Experiencial, do Centro de Educação Experiencial da Universidade de Leuven, Bélgica, referido por Portugal e Laevers (2010), o estilo do adulto organiza-se em torno de três dimensões: estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia (Portugal e Laevers, 2010, p.91).

“A *estimulação* é demonstrada em impulsos abertos que geram uma cadeia de acções nas crianças e fazem a diferença entre alta e baixa implicação. Incluem: sugerir actividades às crianças, oferecer-lhes materiais que enriqueçam a actividade em curso, convidar as crianças a comunicar, confrontá-las com questões que promovam raciocínio e dar-lhes informação que possa cativar a sua mente.”

A dimensão *estimulação* está visível na forma como se dirige às crianças, como estas esperam a sua ajuda e cooperação, como confidenciam, como solicitam e sugerem actividades, como aderem às suas propostas e estão também evidentes na sala: na organização, nos trabalhos expostos pela sala, no funcionamento e organização e do grupo, na gestão dos recursos, na dinâmica implementada na sala e em todo o contexto educativo.

A *sensibilidade* é demonstrada através de respostas que evidenciam compreensão empática das necessidades básicas da criança, tais como, a necessidade de segurança, de afecto, de atenção, de afirmação, de clareza e de suporte emocional (Portugal e Laevers, 2010, p.92)

A *sensibilidade* ressalta pela personalidade positiva, pela forma calorosa como recebe e se relaciona com cada um, na valorização da criança na sua individualidade e especificidade, na forma como elogia e encoraja, na empatia face às suas necessidades e preocupações, na confiança evidente nas crianças pela forma como a solicitam, confidenciam e esperam conforto.

A *promoção de autonomia* significa respeitar o sentido de iniciativa das crianças, identificando e indo ao encontro dos seus interesses, dando-lhes espaço para a experimentação, deixando-as decidir como é realizada uma actividade e quando um produto está acabado, e implicando-as no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos. (Portugal e Laevers, 2010, p.92)

A *promoção da autonomia* está patente na forma como as crianças são encorajadas a escolher actividades, materiais e companheiros, como dá tempo e espaço para a experimentação disponibilizando materiais, sugerindo, respeitando o seus ritmos, características, necessidades e sensibilidades. Esta dimensão revela um grupo de crianças que interage com autonomia, escolhendo e opinando, desenvolvendo actividades e projectos que culminam em produtos

interessantes que se partilham no espaço do Jardim de Infância e que algumas vezes extravasam para a comunidade, envolvendo-a.

No que diz respeito à criança com PEA, estas dimensões são fundamentais para que a inclusão se torne real. A capacidade de estimular a criança, procurando que esta interaja, que comunique, cumprimentando-a sempre (e esperando que o faça quando entra na sala), tentando captar a sua atenção para actividades fundamentais para o seu desenvolvimento global (e para áreas específicas), estimulando a sua participação na vida da sala tentando que esteja presente e possa experimentar as mesmas oportunidades das outras crianças. A criança portadora de PEA não toma iniciativa de actividades, não propõe, praticamente não solicita, não se envolve nas actividades espontaneamente, é preciso que a educadora lhe pegue na mão, tente que se aproxime primeiro para ver, depois para experimentar, o envolva e se reveja nas sensações produzidas (que podem ser positivas ou negativas), que seja persistente.

A dimensão sensibilidade fica demonstrada pela forma afectuosa como recebe a criança, dizendo-lhe “olá” e pegando-lhe ao colo, dando espaço a que esta (estereotipando) a cheire e abrace. A forma como a integra em todas as situações de grupo e como se apercebe das suas necessidades, a forma como a protege de situações em que poderia sofrer de discriminação (estando com ela ao colo durante o tempo em que decorre o contar de uma história por outra criança, para que não comece a baloiçar-se, ou a correr pela sala, ou a emitir ruídos, por exemplo, evitando assim que a sua problemática esteja exposta e perturbe o decorrer da actividade).

Com o objectivo de promover a sua autonomia, a educadora incentiva a sua participação nas actividades rotineiras (sentar para conversar ou ouvir uma história, fazer fila, lanchar em grupo, participar na educação física com o seu grupo e realizar algumas tarefas, estar presente na actividade de música e imitar sempre que possível, etc..., experimentar materiais de expressão plástica e outros...). Nesta dimensão pode-se acrescentar a persistência e perseverança da educadora, insistindo vezes sem conta, acreditando nas potencialidades da criança, e acreditando ainda que está a contribuir para o seu desenvolvimento.

Sem pretender uma avaliação exaustiva do estilo do adulto presente no contexto em estudo, considerou-se importante esta breve abordagem. Segundo a perspectiva apresentada, foi evidente na observação realizada em contexto de sala de JI. uma educadora maioritariamente facilitadora, com energia e vivacidade, motivadora das crianças, em sintonia com os interesses, necessidades e percepções das crianças. Clara e rica nas suas abordagens, estimuladora da acção, do pensamento e da comunicação. Estas dimensões puderam ser observadas pelo conhecimento pessoal e pela observação em contexto.

A implicação e o bem-estar que as crianças evidenciam a maior parte do tempo fazem crer que o estilo do adulto é muito facilitador, no entanto, se considerarmos apenas a criança com PEA, estes sinais são visíveis e perceptíveis do mesmo modo, revelando uma preocupação acrescida com a sua participação, atenções redobradas aos seus comportamentos e uma grande perspicácia quanto á avaliação dos sinais evidentes nesta criança especial.

4.2.3 Fase 3 do SAC - Intervenção

4.2.3.1 Definição de objectivos e de iniciativas para o contexto educativo geral (ficha 3g)

Partindo da análise proposta na ficha 3g (anexo 7), pode-se considerar que a riqueza do contexto constitui uma força positiva a preservar, definindo como objectivos os aspectos menos positivos que carecem de atenção, nomeadamente com o objectivo de responder às necessidades específicas da criança em estudo. Considerando os pontos de acção propostos por Laevers e Moons (!997) referidos em Portugal e Laevers (2010), apresentam-se os aspectos que determinam a orientação educativa consequente da análise e avaliação efectuados anteriormente:

Quadro 2 Pontos de acção dirigidos ao contexto geral

1. Repartir o espaço da sala em cantos ou áreas de actividade atraentes (no mínimo 5 áreas).
2. Actualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atractivos por outros mais interessantes.
3. Introduzir materiais e actividades novos e não convencionais.
4. Observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar actividades adequadas.
5. Multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedoras.
6. Alargar a livre iniciativa da criança fazendo recurso, simultaneamente, a regras razoáveis e entendimentos conjuntos e a uma organização previsível.
7. Examinar a relação com cada criança, bem como a relação entre as crianças, e procurar melhorá-la.
8. Promover actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores.
9. Reconhecer as crianças com dificuldades socioemocionais e ajudá-las através de intervenções apropriadas.
10. Reconhecer as crianças com dificuldades de desenvolvimento e ajudá-las através de intervenções que aumentem a implicação.

(Portugal e Laevers, 2010, p.106-117)

Estas estratégias, observadas no contexto em estudo, traduzem-se por iniciativas a preservar:

Manter o tipo de organização do espaço da sala, em cantos, áreas ou ateliês, tendo em conta que esta organização não é definitiva, podendo ser alterada sempre que as necessidades do grupo o determinem.

Como aspectos a rever, assinalamos a dimensão desajustada da sala e a grande quantidade de equipamentos e materiais (para o número de crianças presentes) que condicionam a liberdade de movimentos das crianças pelos espaços, tornam-se bastante limitadores dessa necessidade das crianças a que

se destinam. Deve ser actualizado o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atractivos por outros mais interessantes.

Os materiais existentes são apelativos embora pudessem ser mais diversificados. Deveriam ser introduzidos tempos a tempos novos materiais para plástica contribuindo para manter a atractividade do espaço e das actividades relacionadas, estimular a criatividade e consequentemente proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências.

Outro aspecto, continuando na linha anterior, será continuar a observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar actividades adequadas, aproveitando os momentos de conversas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, bem como acompanhar e cruzar vivências comunitárias e culturais específicas do contexto (alargado e restrito) em que está inserido o J.I.

Através de interacções positivas entre adultos e crianças, será possível aumentar o número de situações enriquecedoras da implicação a diversos níveis, nomeadamente socialização, comunicação e imaginação (deficitárias na criança autista). Tendo em consideração as características deste grupo de crianças específico, e cada criança em particular, estabelecer com elas regras e limites, pela negociação e experimentação, estruturando a vida em grupo e promovendo uma autonomia funcional e enriquecedora das interacções.

Deverá ser dada continuidade ao clima relacional afectuoso, quer entre adultos e crianças quer entre as crianças, contribuindo assim para a exploração do universo das emoções, tirando disso partido para melhorar as relações entre todos e a relação de cada criança consigo mesma. Neste sentido devemos continuar a prestar atenção ao grupo e a cada criança, ser capaz de identificar estado emocionais preocupantes e procurar intervir assertivamente.

Continuar atentos à criança com necessidades educativas específicas, procurando pontos de articulação com todos os que fazem parte dos contextos de vida da criança, promovendo acções/intervenções com base na sua especificidade e as suas capacidades, sempre no sentido da sua inclusão plena, procurando que a criança com PEA seja um factor de união do grupo e de desenvolvimento individual para todos.

4.2.3.2 Abordagem dirigida a crianças individuais (ficha 2i)

Ao analisarmos a criança com o suporte da ficha 2i (anexo 3), sobressaem os aspectos mais significativos ao nível do bem-estar e implicação como dimensões experienciais em evidência. Embora se possa pensar que, dadas as dificuldades específicas desta perturbação do desenvolvimento, estes sentimentos são difíceis de observar, podemos alargar estes conceitos, descendo até níveis muito subtis, por vezes observáveis, outras vezes, percebidos.

Através das evidências inscritas no registo efectuado na ficha 2i (anexo3), podemos constatar que a criança com PEA evidencia dificuldades inerentes à sua condição, que se repercutem nas variáveis BEE e Implicação de uma forma muito significativa, tendo-se registado baixos níveis em ambas as variáveis. Isto pode significar que estamos perante uma situação em que as necessidades básicas da criança não estão a ser atendidas, que existe um desajustamento do contexto geral face às suas necessidades específicas e ainda que, dada a sua especificidade, devem ser encontradas formas de intervenção mais ajustadas e propiciadoras do desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias.

Esta análise baseada no reconhecimento das dificuldades socioemocionais na criança em evidência, partindo da identificação dessas dificuldades, pressupõe a definição de um conjunto de acções a desenvolver, procurando uma intervenção adequada no sentido da sua promoção junto desta criança especificamente.

4.2.3.3 Objectivos e iniciativas individualizadas (ficha 3i)

Tendo em conta as dez estratégias orientadoras para a promoção da *implicação* e do *bem-estar emocional* no Jardim de Infância, propostas por Laevers e Moons (1997) apresentadas em Portugal e Laevers (2010), a atitude *experiencial do educador* concretiza-se em acções como a organização do espaço, a actualização dos equipamentos, introdução de materiais novos e apelativos, a adequação dos espaços, materiais e actividades aos interesses manifestados pelas crianças, e a estimulação direccionada para o aumento dos níveis de *implicação* e de *bem-estar emocional*. Na mesma linha orientadora, surge o *diálogo experiencial*, remetendo para a observação das crianças ao nível

das relações sociais, ao nível do grupo e individualmente, através de comportamentos, sentimentos, relações e valores, determinantes para a avaliação do *clima de grupo*. Finalmente, a atenção a aspectos individuais que revelem dificuldades socioemocionais e de desenvolvimento, remetendo para a avaliação individualizada, no sentido de avaliar, reflectir e perspectivar a intervenção necessária e adequada, tendo em conta a criança individualmente como elemento de um todo. O objectivo será através dos sinais de *implicação e bem-estar emocional*, determinar a intervenção com vista à promoção de emancipação e do desenvolvimento pessoal e social, (como finalidades a atingir) (Portugal e Laevers, 2010, 107-117). Exemplificam-se na tabela 5 os objectivos e as possíveis iniciativas direccionadas para este caso em estudo.

Tabela 5 Objectivos e iniciativas

Objectivos de acção	Iniciativas possíveis
1. Apoio e atenção positivos	<ul style="list-style-type: none"> Sempre que a criança está na sala de J.I, estar um adulto por perto, apoiá-lo e encorajar sempre a sua participação. Pegar ao colo, dar mimos ou (ou mesmo recompensar com uma das suas preferências), sempre que consiga o objectivo pretendido.
2. Trabalho em torno das emoções	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar a rir, como sensação de bem-estar. Aproveitar as suas expressões para explorar as emoções com as outras crianças.
3. Trabalho em torno das competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar a estar nos diversos espaços do J.I com os outros Estimular contacto ocular e físico Incentivar o uso das formas de cumprimentar; “olá”, “adeus”, e introduzir outras expressões em uso (bom dia, por exemplo)
4. Controlo de impulsos e libertação de energia	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a expandir energias em momentos apropriados para além das estereotipias (correr no recreio por exemplo). Dar espaço e tempo para estereotipar e aproveitar esses momentos para explorar emoções.
5. Estrutura, regras e limites – promoção da auto-organização e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Manter rotinas e hábitos diários, procurando alterar só o estritamente necessário, e quando tal, fazer uma adaptação progressiva da criança à “novidade” Continuar atentos ao ensino estruturado na UEEEEPEA, generalizar para o J.I todas as aprendizagens incluindo as de autonomia e auto-organização

(Elaborada a partir de Portugal e Laevers, 2010, p.141)

Reflexões e conclusões

O estudo que nos propusemos realizar teve como motivação inicial, compreender as questões relacionadas com o autismo e as respostas educativas presentes no contexto onde permanece uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo: o Jardim de Infância e a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com perturbação do Espectro do Autismo. Após uma imersão na ampla literatura sobre a Educação Especial e o Autismo, e com uma perspectiva de conhecimento enriquecida, afigurou-se necessária a escolha dos instrumentos e metodologias a utilizar para a recolha da informação necessária à caracterização do contexto. A opção pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças pareceu-nos exequível, estando em presença de um contexto onde se evidenciou a abordagem experiencial, ainda que muito embrionária, quanto à sua contextualização teórico/prática.

O SAC constituiu-se como um instrumento aglutinador de toda a informação necessária à análise da situação do grupo de crianças, numa primeira fase, identificando-se imediatamente as crianças que suscitavam preocupação, através das dimensões **bem-estar emocional e implicação**. Paralelamente, foi efectuada a avaliação do contexto educativo (JI e UEEAPEA), registando-se todos os aspectos que o caracterizam seguindo as dimensões propostas pelo SAC. A recolha de informação relativa à criança que gerou preocupação (criança com PEA), efectuada com recurso à ficha 1i, deu-nos uma perspectiva detalhada das suas capacidades e dificuldades, conduzindo a uma análise e reflexão sobre a oferta em contexto. A segunda fase da sua aplicação, correspondeu à análise de informação recolhida, numa perspectiva mais detalhada, abordando o grupo de crianças e o contexto educativo em geral. Nesta fase, procurou-se caracterizar o JI em aspectos propostos pelo SAC. Concluiu-se, quanto ao contexto, que a oferta educativa é rica, apelativa e diversificada, ao nível das infra-estruturas, da organização dos espaços e materiais. O *clima do grupo* é povoado de interacções positivas entre as crianças, mediadas pelos adultos. Existe espaço para iniciativa, tendo-se observado que as crianças são encorajadas a participar e a escolher, de forma espontânea e/ou orientada. A organização esteve patente ao nível das

regras, rotinas e funcionamento geral do grupo, estando o tempo bem estruturado e simultaneamente flexível possibilitando adaptações sempre que necessário. O adulto presente (educadora) caracterizou-se pelo grande empenho na inclusão da criança com PEA, não perdendo de vista todas as outras crianças, podendo afirmar-se que mantém um estilo maioritariamente facilitador, ao avaliarmos qualidades como a sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia no grupo de crianças.

Caracterizado e analisado o contexto, reflectiu-se sobre a situação individual de cada criança focalizando-nos na criança com PEA, objectivando as suas competências e necessidades, constituindo esta a fase 3 da estrutura proposta pelo SAC. Relativamente a esta criança, foram delineadas algumas linhas gerais de intervenção futura, nomeadamente no que se refere a “apoio e atenção positivos” (1), “trabalho em torno das emoções” (2), “trabalho em torno das competências sociais” (3), “controlo de impulsos e libertação de energia” (4) e “estrutura, regras e limites – promoção da auto-organização e autonomia” (5), seguindo a mesma estrutura.

Retomando o conceito de *implicação ou envolvimento*, abordado ao longo deste estudo, referido em Pinto *et al* (2008), como “ a quantidade de tempo que a criança despende a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliam e Bailey 1995; Pinto *et al*, 2008; *in* Portugal, 2009, p.67), procuraram-se os seus sinais na criança com PEA presente neste estudo. Partindo de indicadores do Bem-Estar Emocional, evidentes na sua expressão facial calma revelando estar feliz e na sua postura relaxada e descontraída, a *implicação ou envolvimento* esteve presente em atitudes de aproximação a pessoas e materiais, num aumento do tempo de permanência nas actividades individuais, no progressivo envolvimento em algumas actividades de grupo (muito evidentes na Expressão Musical e Educação Física), no desenvolvimento de autonomia relativamente a actividades rotineiras (alimentação, higiene), e aquisições em áreas do desenvolvimento como a comunicação, a socialização e a capacidade de imitar.

A utilização do SAC, tornou-se importante neste estudo ao dar uma perspectiva organizada e clara das potencialidades do contexto, das suas forças e aspectos a rever, bem como dos sinais indicadores da experiência interna da criança que permitiram caracterizar e relacionar as suas potencialidades com uma intervenção adequada em áreas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento.

Paralelamente foi analisado o contexto UEEEAPEA, do ponto de vista das orientações para a sua implementação e funcionamento e tipologia de resposta que oferece.

As conclusões que emanam deste exaustivo trabalho deixam antever um contexto de complementaridade, enquadrado nas orientações das respectivas tutelas, constituindo a resposta educativa à criança presente, podendo-se inferir pela observação directa e pelos dados analisados, que esta usufrui das possibilidades oferecidas, tirando delas partido e confirmando-se o seu contributo para o desenvolvimento *biopsicossocial* da criança. Como aspecto que ressalta de toda a análise efectuada, tendo como base os pressupostos de inclusão amplamente estudados, urge questionar o tempo de permanência da criança no contexto natural do seu nível de educação, apesar da complementaridade referida, sendo de questionar se as modalidades de educação especial presentes são exemplos de inclusão.

Bibliografia

American Phsychiatric Association. (2000). *DSM IV. Text Review*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural*.

Cohen, J. Volkmar, F. (1997). *Autism and pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons, inc.

Coll, C., Marchessi, Á., Palacios, J. e colaboradores. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, Vol. 3. Brasil: Artmed

Correia, L. M. (2005a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. E. C., Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Brasil: DP&A Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edições Monitor

Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harms, T., Clifford, R. M. Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição revista. Livpsic / Legis Editora.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo, estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Jesus, D. M., Baptista, C. R., Victor, S. L. (2006). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Brasil: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Jordan, R., Powell, S. (1994). *Educautisme. Módulo a Comunicação nos Autistas – Versão experimental*, da APPDA-Coimbra.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart B. (2003). *Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (ECERS-E) Four Curricular Subscales*. Tradução portuguesa para investigação Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar. Documento policopiado.

Lima, J. Á., Pacheco, J. A, orgs. (2006). *Fazer Investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marcelo, C., Parrilla, Á., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sanches, M. V., Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formacion y la investigación didáctica*. Sevilha: Universidade de Sevilha.

Ministério da Educação. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2008a). *Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da Republica, 1ª série-nº4-7 de Janeiro de 2008.

Ministério da Educação. (2008b). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC-ME.

Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, 46/86, de 14 de Outubro com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/9, de 19 de Setembro.

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei nº 6/2001*, de 18 de Janeiro.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto.

Ministério da Educação. (2008c). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Normas Orientadoras. Lisboa: DGIDC – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio - Educativo.

Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Resolução 217 A (III).

Ozonoff, S., Rogers, S. J., Hendren, R. L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., Marinósson, G. L. et al. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (2007). *Desenvolvendo uma prática mais experiencial e inclusiva em educação pré-escolar*. Adaptado e organizado a partir de Laevers, F. et al. (1997) A process-oriented child monitoring system for young children. Centre for Experiential Education, KU Leuven. Projecto financiado pela FCT, MCTES (PTDC/CED/67633/2006).

Portugal, G. (org.). (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias, o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Rogé, B. et al. (1998) *Educautisme*. Módulo – Infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Santos, P., Portugal, G. e Simões, O. (2004). *Políticas de intervenção na infância: situação e perspectivas da intervenção precoce em Portugal*. In Costa, J.,

Mendes, A. e Ventura, A. (org). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p: 337 – 389.

Santos, P., Portugal, G. *Avaliação Processual da Qualidade em Educação: Um contributo Experiencial para uma Escola Inclusiva*. (2002). Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Slater, A., Muir, D. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, L. X. M. (1996). *Alunos com necessidades educativas especiais (con)fundidos entre escola e família*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Thomas, G. e Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2nd Ed). England: McGraw-Hill Education.

Wall, K. (2006). *Special Needs and Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.

Webgrafia

Department of Health and Human Services National Survey of Children's Health
"Prevalence of Parent-Reported Diagnosis of Autism Spectrum Disorder Among
Children in the US," 05/10/2009, from: <http://www.autism-society.org>.

National Institut of Mental Health, NIMH. *Autism. Complete publication.* (15/08/08),
from

Luís Miranda Correia, *O conceito de inclusão dentro do espírito do movimento da
escola contemporânea*, 20/12/2005 doc. A, consultado em 18/01/09.

<http://cne.pt>.ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem.* (1948).
Consultado em 25/1/2009.

www.autism-society.org. *Prevalence of Parent-Reported Diagnosis of Autism
Spectrum Disorder Among Children in the US.* Publicado em 05/10/2009 sob
orientação do Department of Health and Human Services National Survey of
Children's Health.

www.cienciahoje.pt. *Epidemiologia das Perturbações do Espectro do Autismo em
Portugal: prevalência, caracterização clínica e condições médicas associadas
numa população infantil.* (2006)

www.min-edu.pt dgdic. Ministério da Educação (2005). *Necessidades Educativas
Especiais.* Gabinete da Ministra. (Consultado em 5/02/2009)

www.min-edu.pt dgdic. *Reorientação Das Escolas Especiais Em Centros De
Recursos.* (2006. (Consultado em 5/02/2009)

www.psicologia.com.pt. *Como intervir na perturbação Autista.* Santos, Isabel
Margarida Costa dos

www.cienciahoje.pt. *Prémio Investigação Clínica para Guiomar Oliveira.*
Consultado em 31/3/2009

www.repositorio.uporto.pt. Educação Inclusiva na Escola Pública Portuguesa.
Isabel Maria Dias Ribeiro. Consultado em 05/05/2011

Anexos

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 22/01/2009; 29/01/2009; 19/02/2009

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
Nomes *															
1. A				X								X			
2. B			X							X					Comportamentos/attitudes
3. C				X							X				
4. D					X							X			
5. E					X							X			
6. F					X							X			
7. G				X								X			
8. H			X							X					Comportamentos/attitudes
9. I					X							X			
10. J				X							X				
11. K					X							X			
12. L					X							X			
13. M					X							X			
14. N				X							X				
15. O					X						X				
16. P					X							X			
17. Q					X							X			
18. R					X							X			
19. S				X							X				
20. T		X						X							Criança com PEA

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Seguir para ficha 2g e/ou 2i

Avaliação em Educação Pré-Escolar
Sistema de Acompanhamento das Crianças

ANEXO 2

Ficha 1i

(versão abreviada)

Fase 1 – Avaliação individualizada

Data: 2008/2009 (jan/fev)	Idade da criança: 4A
Nome da criança: T	Data de nascimento:

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> Auto-estima Auto-organização / iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> Motricidade Fina Motricidade Grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social

ATITUDES

Auto-Estima / Nível 1 2 3 4 5
Reconhece a sua imagem. É persistente nos seus interesses.

Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5
Iniciou aprendizagem de auto-cuidados. É capaz de arrumar a pedido. Colabora quando o vestem e despem. Descalça sapatos e meias.

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5
Alguma curiosidade relacionada com as suas preferências.

Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5
Não aplicável

Ligação ao mundo/ Nível 1 2 3 4 5
Tem boa capacidade de adaptação a pessoas e espaços. Faz contacto ocular breve Faz contacto físico Olha quando chamado Não rejeita o outro.

Avaliação em Educação Pré-Escolar
Sistema de Acompanhamento das Crianças

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social / Nível 1 2 3 4 5
<p>É uma criança dependente do adulto</p> <p>Está a familiarizar-se com regras e rotinas.</p> <p>No seu dia-a-dia revela um comportamento composto por algumas estereotipias, nas quais se destaca a produção de sons fortes, o movimento dos braços, dos olhos, pulos e cheirar os objectos e pessoas;</p> <p>É uma criança meiga, que procura muitas vezes o carinho e o contacto do adulto, mas não procura os pares. Mantém um contacto ocular significativo.</p> <p>Consegue ajudar na arrumação dos brinquedos, se for solicitado.</p>

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5
<p>-Não consegue manipular a tesoura. Revela interesse na manipulação de livros, embora acabe por os rasgar.</p> <p>Ao nível da motricidade fina, tem muitas dificuldades em manipular objectos como: lápis, tesoura, pincel, picos da placa.</p>

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5
<p>Na motricidade global tem bons desempenhos: corre, salta, chuta a bola, sobe e desce o escorrega com alguma ajuda, movimenta-se pelos espaços explorando sobretudo a sua amplitude para poder correr livremente.</p> <p>Imita alguns movimentos a pedido.</p>

Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5
<p>Ao nível do grafismo, pega no lápis com pouca precisão, encontrando-se na fase da garatuja descontrolada.</p> <p>Não demonstra interesse por actividades ligadas à expressão plástica ou ao desenvolvimento gráfico.</p> <p>As actividades que realiza são propostas pelo adulto, segurando-o “mão na mão”, quase obrigando a que manipule os materiais.</p>

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5
<p>Compreende a linguagem, ao nível de palavras simples, ordens, pedidos, relacionados com as suas vivências, interesses e contexto estruturado.</p> <p>Não verbaliza, mas demonstra entender “ordens simples”, relacionadas com a rotina diária; nem sempre aceita as instruções dadas, oferecendo, muitas vezes, resistência.</p> <p>Aproxima-se quando chamado.</p> <p>A, pedido dá objectos (alguns).</p>

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5
<p>Faz aprendizagens através de actividades concretas, rotineiras e de muita estimulação com reforço positivo.</p> <p>Reage ao seu nome, aproximando-se, olhando.</p> <p>Dispõe objectos por ordem (imita).</p> <p>Realiza emparelhamentos (objectos, objecto/imagem)</p>

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5
<p>Mostra curiosidade pelo computador, pela imagem, pelo teclado, pelo rato.</p> <p>Explora o leitor de cd, mexe nos botões e tenta ligar.</p> <p>Por momentos olha a tv, atento aos sons.</p>

Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5
<p>As suas aprendizagens actuais estão vocacionadas para a aquisição de conceitos básicos essenciais e da sua autonomia: controle diurno dos esfíncteres, utilização da casa de banho, comer alimentos diversificados, com ajuda; comer progressivamente sem ajuda; vestir e despir; apontar necessidades/desejos; progredir na aprendizagem das suas rotinas diárias bem como do seu “horário”, retirando e colocando sequencialmente as actividades e tarefas pela sua ordem; Ainda não imita acções simples.</p>

Síntese
<p>Apresenta níveis fracos nas aquisições gerais, embora se considere a sua evolução ao nível da integração neste ambiente.</p>

Perspectiva da criança (auto-avaliação)
<p>Coisas que já aprendi:</p> <p>Não se aplica</p> <p>Coisas em que sou bom/boa:</p> <p>Coisas que gostava de melhorar:</p> <p>Não se aplica</p>

Conversa com os pais

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

Integração no J.I
Desenvolvimento da comunicação e socialização
Aprendizagem de hábitos e rotinas.

Estratégias de apoio:

Educação Especial (Unidade)
Terapia da fala
Terapia ocupacional
Metodologia TEACCH (Unidade)
Musicoterapia Associação pais)
Hidroterapia (parceria Escola/Câmara Municipal)

Outros aspectos:

Generalização de aprendizagens aos diversos contextos

Ficha 2i

Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: 22/01/2009; 29/01/2009; 19/02/2009

Idade da criança: 4 anos

Nome da criança: T

Data de nascimento: / 08/ 2004

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional

Implicação

Nível 2

Nível 1

2. Impressão geral acerca da criança

Apresenta algum bem-estar emocional, ocasionalmente, através da sua postura (entra espontaneamente na sala, dirige-se aos adultos e procura sentar-se próximo de outras crianças, numa área de seu interesse). Chora quando contrariado, em momentos de maior agitação do grupo, quando outros choram. Não perturba o funcionamento do seu grupo e quando está mais activo, facilmente se acalma, com mimo e colo e quando lhe falam com calma. Não estabelece relações com os colegas da sala. Não fala. Tem contacto ocular muito breve, quando o chamam. Tem movimentos ritmados e estereotípias: balanceamentos, pulos, agitar de braços, por vezes acompanhados de ruídos vocais.

3. Dados familiares

Pertence a um agregado familiar constituído por três pessoas, pai, mãe e a criança. Vivem em habitação própria. O pai é médico e a mãe professora. As idades dos pais são 41 anos, residem a cerca de 30 Km do J.I que T. frequenta. A opção por este J.I. está relacionada com a existência de uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA e com a facilidade de acesso, uma vez que se situa no caminho entre a casa e a escola onde a mãe trabalha.

Os pais contribuem para o desenvolvimento de T., tanto afectivamente, como ao nível dos cuidados básicos. Valorizam os seus progressos e tentam colaborar com a escola no que lhes é solicitado (Relatório Técnico-pedagógico 2008/09).

4. Relações Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral
<p>Gosta de colo, de mimos, dá beijos a pedido, cheira pessoas e objectos.</p> <p>Não comunica com as outras crianças mas aproxima-se delas e fica a ver brincar.</p> <p>Não comunica com adultos. Reage positivamente à presença dos familiares: mãe, pai, avó...</p> <p>Colabora quando o vestem e despem. Arruma brinquedos a pedido, com ajuda, quando está bem-disposto. Aos poucos participa nas actividades do seu grupo, algumas vezes é necessário pegar-lhe na mão, algumas vezes fica sentado lado a lado. Muitas vezes pede colo.</p>
5. Implicação Atender às actividades disponíveis no JI e à sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)
<p>A criança implica-se bem nas actividades...</p> <p>A criança implica-se um pouco nas actividades de música, na educação física, nos momentos de recreio, no parque infantil.</p> <p>Apesar de não se implicar bem, nota-se que se sente bem e procura todas as actividades que envolvam música, gosta de ouvir o cantar das outras crianças.</p> <p>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação</p> <p>Motricidade global</p> <p>Na actividade motora global, revela alguma implicação sobretudo se o deixam correr livremente, mexer na bola, explorar o espaço (salta, corre, trepa no escorrega, desce escorregando, rebola-se no chão)</p>
<p>A criança não se implica bem nas actividades...</p> <p>Nas actividades que envolvem comunicação, interações sociais, compreensão, imaginação.</p> <p>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação</p> <p>Os seus níveis de implicação são muito baixos em todas as áreas, com excepção para as actividades que envolvem música.</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressões Artísticas

- Linguagem
- Pensamento lógico, conceptual e matemático
- Compreensão do mundo físico e tecnológico
- Compreensão do mundo social

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância

O que eu gosto mais é (...) porque (...)

Actividades relacionadas com música (nestas actividades permanece calmo, observa o que se passa à sua volta, balança-se ou movimenta-se ao som da música). Não verbaliza este interesse mas aproxima-se da fonte sonora, mexe nos botões do leitor de cd, aproxima ouvido, se estiver longe aproxima-se.

O que eu gosto menos é (...) porque (...)

Não verbaliza mas sabemos que não gosta de experimentar materiais novos, digitinta, tem alguma relutância em aproximar-se de espaços novos, e pessoas que não conhece.

Formulação de desejos:

Não se aplica.

7. Desenvolvimento e aprendizagens

Utilizar ficha 1i (versão completa ou abreviada)

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

Seguir para ficha 3i

Ficha 3i

Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas individualizadas

Data: 02/2009
Nome da criança: T

1. Preocupações:

Desenvolvimento global da criança.
Inclusão da criança no grupo.

2. Balanço:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Aceita contacto físico • Faz contacto ocular breve • Aceita a presença do outro • É calmo • Tem alguma autonomia pessoal • Adapta-se com relativa facilidade a situações novas 	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento global situa-se abaixo do nível do seu grupo etário • Comprometimentos nas áreas da comunicação, socialização e imaginação • Pouco tempo na sala de JI.

3. Objectivos de acção

- Direcção actividades para a sua integração/inclusão no grupo
- Estimular comunicação
- Estimular imitação
- Promover socialização
- Observar/registar e avaliar individualmente

4. Iniciativas possíveis

- Actividades lúdicas, direccionadas para a participação de todo o grupo
- Investir em actividades individualizadas com a criança (exploração de materiais, texturas, jogos de imitação, nomeação de objectos, pessoas, situações...)
- Generalização de aprendizagens a outros contextos (casa, recreio, Unidade, etc)

5. Conversa com os pais e/ou outros serviços:

Perspectivas e/ou estratégias de apoio

Beneficia de actividades de:

- Terapia da Fala
- Terapia Ocupacional
- Musicoterapia/Expressão Musical
- Actividades na Piscina (Hidroterapia, Educação Física)
- Consulta de desenvolvimento
- Consulta de Autismo
- Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de alunos com PEA

Outras observações:

Ficha 1i

(versão completa)

Fase 1 – Avaliação individualizada

Data: 22/01/09 a 19/02/2009
Nome da criança: T

Idade da criança: 4 ANOS
Data de nascimento: 07/2004

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Auto-estima – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estereotipias: mexe as mãos, baloiça-se, mexe num objecto preferido (ex. livros). • Contrariado na tarefa, emite ruídos e uma expressão facial de desconforto e rigidez, exhibe mais as suas estereotipias. • Muitas vezes permanece calmo, exibindo as suas estereotipias, isolando-se. <p>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É visível alguma autoconfiança em situações que lhe dão prazer, expressa sorriso, aproxima-se e permanece algum tempo. • Não evidencia compreensão dos seus sentimentos apesar de expressar (muitas vezes desajustadamente). <p>c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando está num ambiente/espço da sua confiança, parece ter noção de si, • Procura segurança perto dos adultos seus conhecidos. • Dá carinho, beijos e abraços e gosta de estar perto dos adultos. • Faz contacto ocular • Não rejeita contacto físico. <p>d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando o chamam, aproxima-se. • Aprendeu a imitar algumas rotinas da sala, (seguir os outros para se deslocar ao exterior, dar a mão ao adulto para saídas...) • Diz “olá”, acena com a mão para dizer “adeus” na despedida. • Não é evidente o sentido de responsabilidade, está a aprender algumas tarefas no sentido da sua autonomia social (deslocar-se sem a mão em espaços conhecidos, colocar e retirar o seu horário, pendurar a mochila, o casaco, etc.

Avaliação em Educação Pré-Escolar
Sistema de Acompanhamento das Crianças

Auto estima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa – Indicadores
A criança...
a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos? <ul style="list-style-type: none"> Tenta sempre concretizar as suas intenções relativamente a preferências por espaços/materiais, pessoas, actividades e objectos de interesse para as suas estereotipias. Torna-se resistente quando é contrariado.
b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões? <ul style="list-style-type: none"> Está a aprender a escolher entre duas opções, normalmente uma relacionada com os seus interesses restritos.
c) É capaz de conceber uma sucessão de acções necessárias para se atingir um objectivo e monitorizar a actividade com flexibilidade? <ul style="list-style-type: none"> É capaz de se focalizar num desejo (relacionado com os seus interesses) e tentar obter o que quer de diferentes formas, superando obstáculos.
d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa actividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?
e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Auto organização / iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo
A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem interesse espontâneo por algumas pessoas. • Observa as outras crianças a brincar na sala. • Procura contacto físico do adulto. • É afectuoso, dá mimos, beijos, abraça, dá a mão, mantém contacto ocular durante algum tempo. • Não rejeita contacto físico. • Não estabelece relacionamentos de forma convencional. <p>b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressa sentimentos (frustração, prazer, desconforto,) sendo compreendido pelos adultos. • Exibe as suas estereotipias de forma mais efusiva para demonstrar sentimentos (quer positivos quer negativos) <p>c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta capacidade não está presente na criança com PEA <p>d) É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta capacidade não está presente na criança com PEA <p>e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apesar de não rejeitar o outro, tem muita dificuldade nesta área. É capaz de cumprimentar, de afagar os cabelos mas este é um comportamento aprendido e que está relacionado com os seus interesses restritos. • Não partilha mas fica perto observando. • Reage mal quando lhe tiram algo. <p>f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebe quando estão zangados e reage • Escolhe pessoas com quem quer estar (prefere adultos) <p>g) É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica na criança com PEA

Competência social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>a) Sente-se atraída por tarefas e actividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objectos e instrumentos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apesar de não demonstrar preferência por estas actividades, realiza algumas e aprende a manipular cada vez mais. • Gosta de manipular alguns objectos e instrumentos explorando as texturas, os movimentos (sensorialmente). Normalmente está relacionado com os seus interesses restritos. <p>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descalça-se sem ajuda. <p>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didácticos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz alguns encaixes simples. • Encaixa peças grandes de puzzles, com ajuda. • Pega na bola e atira-a. • Sobe ao escorrega e desce. • Mexe na digitinta com menos resistência. <p>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pega nos lápis e canetas, rabisca para cá e para lá, muitas vezes com ajuda do adulto. • Mão na mão, pinta com pincel. <p>e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objectos e/ou do contexto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lava as mãos sem ajuda • Arruma brinquedos dentro de uma caixa a pedido, arruma livros na estante. • Vira as páginas de um livro grosso. • Rasga papel

Motricidade fina – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<div style="text-align: center;">Motricidade grossa – Indicadores</div> <div>A criança...</div>
<p>a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corre nos espaços amplos, agitando os braços • Chuta a bola • Apanha a bola <p>b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anda, salta, corre, sobe e desce escadas, dominando a locomoção. Orienta-se em espaços conhecidos. <p>c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita movimentos. • Trepas com ajuda. • Salta a pés juntos, com ajuda. <p>d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza alguns equipamentos, com ajuda do adulto (sobretudo no parque infantil) <p>e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apanha objectos e coloca-os no lugar correcto a pedido, por imitação e demonstração. • Atira e chuta a bola. • Algumas dificuldades em realizar movimentos complexos. • Alguma resistência a tarefas novas, necessita de demonstração e de experimentar muitas vezes. <p>f) Reconhece a importância da actividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à actividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica esta competência dada a sua problemática, no entanto respeita regras e normas, não apresentando imprevisibilidade em termos de acidentes, perigos.

Motricidade grossa – apreciação global, atendendo à idade da criança, competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Avaliação em Educação Pré-Escolar
Sistema de Acompanhamento das Crianças

Avaliação em Educação Pré-Escolar
Sistema de Acompanhamento das Crianças

Expressões artísticas – Indicadores
A criança...
<p>a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora alguns materiais, de acordo com as suas preferências. • Evidencia muitas dificuldades de expressão.
<p>b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não são evidentes
<p>c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gosta de música, dos sons, e experimenta movimentos . • Bate palmas por imitação. • Imita acções que produzem sons. • Imita outros em movimentos relacionados com a música e dança em simultâneo.
<p>d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, sozinho, alguns materiais sem intencionalidade dramática ou fantasiosa. • Imita (copia) gestos. • Imita (copia) movimentos.
<p>e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objectos, adoptando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica

Expressões artísticas – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>a) Gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e reflectir sobre a linguagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> Esta área está completamente comprometida nesta criança. Esta a aprender a dizer algumas palavras de forma funcional, relacionadas com as suas vivências e ambiente familiar/escolar. <p>b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende o sentido de algumas palavras e expressões, não as utiliza. <p>c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objectivos?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ainda não comunica oralmente. Aponta alguns objectos, a pedido. Realiza aprendizagem de algumas alternativas de comunicação. <p>d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?</p> <ul style="list-style-type: none"> Não se verifica.

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores	
A criança...	
<p>a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está a aprender a noção de emparelhamento, encaixe, sequencia, associação, por imitação/demonstração. 	
<p>b) Agrupa objectos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupa objectos, por imitação ou após demonstração. • Associa por cores iguais. • Realiza emparelhamentos. 	
<p>c) Compara objectos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica 	
<p>d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica 	
<p>e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica, no entanto está a familiarizar-se com a estrutura do seu horário, seguindo as actividades nele inscritas, muitas vezes com ajuda. 	
<p>f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica 	
<p>g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não se verifica 	

Pensamento lógico, conceptual e matemático – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores	
A criança...	
a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objectos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?	<ul style="list-style-type: none"> Explora objectos e materiais, segundo os seus interesses particulares.
b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?	<ul style="list-style-type: none"> Observa características e explora-as, reage negativamente perante alterações o que leva a crer que as reconhece, embora orientado para os seus interesses.
c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objectos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> Conhece formas apropriadas de uso de alguns objectos pela aprendizagem funcional das mesmas, para comer, para brincar, para as suas necessidades básicas.
d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?	<ul style="list-style-type: none"> Imita os sons de alguns animais do ambiente conhecido. Manifesta preferências por alguns. Aponta-os em imagens.
e) Demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança?	<ul style="list-style-type: none"> Esta competência está a ser iniciada, ao nível da introdução de alimentação diversificada, do treino de controle de esfíncteres, uso correcto da casa de banho, exploração do ambiente seguro (evitar perigos).
f) Lida com objectos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?	<ul style="list-style-type: none"> Lida com objectos segundo os seus interesses e aprendizagens, não evidenciando noção de respeito, protecção ou cuidado (não é responsável)

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – Indicadores	
A criança...	
a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?	
<ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica 	
b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?	
c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?	
d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?	
e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?	
f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objectivo das leis?	
g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?	
h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?	
i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?	

Compreensão do mundo social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

A criança em destaque, portadora de PEA, evidencia muitas dificuldades em todas as áreas.

Perspectiva da criança (auto-avaliação):

Coisas que já aprendi:

- Não se aplica.

Coisas em que sou bom/boa:

Coisas que gostava de melhorar:

Conversa com os pais:

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

- Realizou aquisições ao nível da Autonomia Pessoal e Social: higiene e alimentação, socialização e comunicação.
- Está familiarizado com o contexto, depende do adulto mas vai aumentando a autonomia em relação aos espaços conhecidos.
- As aprendizagens acontecem lentamente.
- Aumentou as interações com os pares.

Estratégias de apoio:

Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Hidroterapia, Misicoterapia, UEEEAPEA, CAF, aumentar o tempo de permanência no JI.

Continuar com os apoios que beneficia e tentar introduzir hipoterapia.

Outros aspectos

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data:

1. Análise do grupo

O que me agrada:

De uma maneira geral, as crianças estiveram num clima de alegria e pareciam desfrutar da oferta educativa presente. Estavam envolvidas em actividades diferentes, espalhadas pelas várias áreas da sala: casinha, computador, jogos na mesa, jogos e construções no chão (manta), biblioteca e actividades de expressão plástica nas mesas. Todas as crianças pareciam estar bastante envolvidas nas actividades que realizavam.

Em presença, no contexto, constatou-se que as actividades de carácter livre eram escolhidas pelas crianças quando entravam na sala, organizando-se de acordo com algumas regras pré estabelecidas. Uma vez por semana decorreram actividades de culinária nas quais as crianças participaram de forma mais organizada, em grupos que se deslocaram à cozinha sempre que necessário. Algumas destas actividades decorreram na sala e envolveram todo o grupo. Uma vez por semana o grupo deslocou-se ao Centro Cultural para uma actividade de música (Music'arte) no âmbito de um projecto de parceria entre a autarquia e o Agrupamento de Escolas. Uma vez por semana beneficiaram de uma actividade de Educação Física (Saltitar/Chapinhar) que decorreu em sessões de piscina e educação física (motricidade global) com calendarização definida anualmente. A partir da observação directa destas actividades, constatou-se que o envolvimento das crianças foi geral, evidenciando níveis de bem-estar e implicação elevados. A criança com PEA participou nas actividades do seu grupo de JI, com excepção da natação, uma vez que frequentou hidroterapia no âmbito das actividades da UEEEAPEA. A participação nas actividades de motricidade global/educação física com o grupo contou com o acompanhamento permanente de um adulto que o estimulou a imitar os outros, a manipular os materiais, a olhar para o professor para seguir instruções dadas, a seguir regras definidas, dando algum espaço para que pudesse exhibir as suas estereotipias e correr livremente pelo espaço (recreio, quando o tempo permitiu e sala da CAF quando choveu). Esta criança evidenciou baixos níveis de implicação mas revelou pontualmente sinais de bem-estar emocional, relacionados com as actividades livres referidas. Nas actividades de Music'arte, exprimiu satisfação quando ouviu música, procurando e prestando atenção ao leitor áudio e aos sons dos instrumentos musicais. Pontualmente imitou movimentos associados a coreografias realizadas, não parecendo estar contrariado. Algumas vezes abandonou a actividade para se entregar às suas estereotipias ou se focalizar num objecto do seu interesse.

As crianças usufruem claramente das possibilidades que o ambiente educativo lhes proporciona: utilizam todas as áreas da sala, interagem entre si e com os adultos, evidenciam níveis elevados de bem-estar emocional. As crianças B. e H. evidenciam níveis médios, através de comportamentos/vivência em grupo algo desajustadas, criando conflitos e permanecendo pouco tempo nas actividades independentemente do tipo de oferta. As crianças tentam interagir com T, portador de PEA.

O que me preocupa:

As preocupações evidenciadas pela Educadora, e que pude confirmar em presença no contexto, relativamente ao funcionamento do grupo em geral, estavam centradas na criança com PEA. Referiu algumas vezes que se tratava de uma criança sociável, que aparentava boa disposição ao entrar na sala procurando um local para estar (biblioteca ou casinha em frente ao espelho). As preocupações com a criança estão relacionadas com a sua interacção (pobre) com os outros, a falha na comunicação verbal a sua falta de envolvimento nas tarefas, realizando apenas algumas com o apoio do adulto e sem manifestar envolvimento. Em suma, baixo nível de participação (evidentes no fraco envolvimento na dinâmica do grupo) pode colocar em risco o seu desenvolvimento. Quanto ao bem-estar, referiu que é uma variável muito difícil de avaliar porque a exteriorização de sentimentos é praticamente inexistente, a procura dos seus interesses restritos e a permanência no mesmo espaço sugerem que poderá estar pelo menos confortável.

2. Análise do contexto

Atender a: aspectos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspectos positivos:

- **Oferta**

O contexto é rico, diversificado em materiais e espaços de jogo, o espaço está bem organizado por em áreas: área da casinha, área de jogos no chão, área de jogos na mesa, espaço para expressão plástica com diversos materiais (embora estes não estejam em local visível e acessível às crianças, estas utilizam-no solicitando a colaboração do adulto), espaço dedicado às tecnologias (computador com internet).

- **Clima de grupo**

O espaço é muito agradável, as crianças deslocam-se pela sala, escolhendo os espaços de acordo com as suas preferências, interagindo entre si e com os adultos, beneficiando claramente das possibilidades oferecidas. Revelam muito à vontade e nota-se que o espaço responde às suas necessidades. Não evidenciam conflituosidade. Exploram as possibilidades do espaço: brincam, desenham, pintam , constroem e destroem... estão em grande grupo e formam grupos mais pequenos nas áreas, organizam-se em jogos cooperativos.

- **Espaço para iniciativa**

Todo o espaço permite a iniciativa das crianças e estimula a sua autonomia. As crianças têm oportunidades para escolher o que vão fazer e onde, existem regras quanto à permanência nos espaços para que as crianças passem pelos diversos espaços e actividades: limite quanto ao número e registo de permanência. Este é feito pelas crianças e é visível para todos, possibilitando ainda a monitorização pelo adulto. As regras estão bem evidentes para todos não sendo necessária a arbitragem do adulto, as crianças resolvem conflitos pontuais relembrando as regras.

- **A Organização**

A rotina diária está bem organizada, para que as crianças participem em todas as actividades, com excepção de T. que permanece simultaneamente na Unidade, em períodos alternados com rotinas semelhantes.

Houve alguma preocupação em contemplar este aspecto relativamente a esta criança, sendo a elaboração do seu horário da responsabilidade da educadora do grupo e das Professoras de E.E da Unidade. No entanto quer por motivos de dinâmica da Unidade, quer por motivos logísticos, surgiram alguns contratempos: a sala onde se situa a Unidade entrou em obras, sendo necessário transporte para que T pudesse frequentar os dois espaços; a dificuldade em articular todas as actividades da unidade e outras oferecidas (pela escola, associação de pais e autarquia) com as actividades do J.I. e das escolas das

<p>outras crianças...</p> <p>A organização do dia: acolhimento na sala (as crianças chegam entre as 8:45 e as 9:30) e planificação conjunta do dia; actividades livres; lanche da manhã; actividade orientada; almoço; actividade livre/ orientada; lanche da tarde; CAF.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estilo do adulto <p>O adulto está atento a todas as crianças, interage positivamente, evidencia bom relacionamento com todas e um bom conhecimento de cada uma. Está disponível para as propostas e solicitações das crianças, participando nas actividades de forma a dinamizar e complexizar situações, estimulando a participação e o envolvimento. Organiza o tempo e está atento ao brincar espontâneo e às actividades estruturadas (direccionadas/ por objectivos). Dá espaço e tempo para que todas as crianças participem e está atento aos que participam menos ou com menor empenho, procurando os motivos e soluções.</p>
<p>Aspectos negativos:</p> <p>Atendendo às dimensões registadas anteriormente, podemos destacar com aspectos a rever:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A inclusão de T., até que ponto as aprendizagens realizadas na Unidade são transpostas para a sala de J.I. • Será que as crianças do grupo estão a tirar partido da presença de T na sala?

<p>3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância</p>
<p>Aspectos positivos:</p> <p>Questionadas sobre este item, as respostas foram:</p> <p>“Gosto de estar com os amigos”, adoro andar no Jardim”, o Jardim é giro”, é bonito”, “gosto de brincar”, “o nosso Jardim é lindo”, “gosto muito de trabalhar”, “</p> <p>Apontam claramente para aspectos de ordem física que têm a ver com o aspecto novo, decorado com cores suaves e alegres, com mobiliário adequado e para a necessidade de brincar e estar com outras crianças.</p>
<p>Aspectos negativos:</p> <p>“Não gosto de arrumar”, “não gosto de peixe”, “gostava de ir mais (vezes) lá fora”</p> <p>Realçam aspectos de ordem pessoal que colidem com regras de grupo, de sociedade e ainda demonstram uma falha ao nível dos espaços exteriores que não possuem equipamentos de recreio nem espaço coberto para a prática de jogos no exterior.</p>
<p>Interesses ou desejos referidos:</p> <p>Jogar á bola;</p> <p>Ir ao parque;</p> <p>Brincar sempre na casinha;</p>

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projecto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

(Projecto Educativo do Agrupamento)

O Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o estudo situa-se numa zona semi-rural, do distrito de Aveiro, abrangendo duas freguesias numa área geográfica de aproximadamente 56 km², em que a densidade populacional varia de uma para a outra de 72,5 a 182 habitantes por km², prevendo-se para os próximos anos na primeira diminuição e na segunda crescimento demográfico. O meio envolvente das escolas deste agrupamento evidencia heterogeneidade em termos sócio económicos e culturais, estando classificado com Índice de Desenvolvimento Social de nível 4.

É constituído por 17 estabelecimentos de educação/ensino, 8 Jardins de Infância, 9 Escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica do segundo e terceiro Ciclos que é a escola sede do Agrupamento. A população escolar do Agrupamento em 2008/2009 é constituída por 168 crianças na Educação Pré-escolar, 300 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, 163 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e 234 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo no total 865 alunos/crianças.

Os alunos/ crianças com NEE de carácter prolongado que integram a referida população escolar são 18. Frequentam a Educação Pré-escolar 3 crianças, 10 frequentam o 1º CEB, 4 frequentam o 2º CEB e 1 frequenta o 3º CEB. Destes alunos, 6 frequentam a UEEEA, sendo um proveniente da Educação Pré-escolar, e 5 do 1º CEB.

As famílias desta população caracterizam-se, em termos de habilitações escolares, pela frequência do 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico e as profissões dominantes são nas áreas da indústria e dos serviços.

Sendo 47% dos alunos subsidiados, reflecte uma população escolar com nível sócio económico médio e baixo.

Os Encarregados de Educação revelam empenhamento variável no acompanhamento dos seus educandos, sendo este, de um modo geral, bastante satisfatório até ao segundo ciclo e decaindo bastante ao longo do 3.º ciclo.

As principais expectativas da comunidade escolar, evidenciadas como pontos fracos nos questionários que serviram de base à avaliação do PEA anterior, foram a indisciplina/falta de civismo, desinteresse e falta de hábitos e métodos de trabalho, e o número insuficiente de pessoal auxiliar.

5. Balanço geral (aspectos positivos e negativos)

O contexto do J.I é rico: diversificado em equipamento, materiais, agradável ao olhar, confortável, adequado ao nível etário a que se destina. Existem recursos em quantidade e qualidade suficientes, no entanto devem ser sempre renovados, devem ser introduzidos novos materiais capazes de provocar aumento da motivação e das oportunidades de exploração.

Existe demasiado equipamento na sala, tendo em conta a área e a disposição do mesmo, devendo ser alvo de reorganização.

O grupo de crianças funciona bem, é um grupo que se organiza em actividades sem grandes conflitos, receptivo, cooperante. A sua heterogeneidade é enriquecedora.

Pelo observado as crianças que apresentam níveis intermédios de BEE e Implicação, estão a fazer progressos ao nível dos comportamentos.

A criança com PEA não constitui entrave à programação/realização das actividades.

Alguns pais são atentos e participativos, outros só quando solicitados.

6. Ideias para o desenvolvimento do Projecto Curricular do Grupo/Turma
<p>Rever organização dos espaços e adequar ao nº de crianças por sala.</p> <p>Reorganizar o espaço.</p> <p>Introduzir periodicamente novos materiais.</p> <p>Aumentar a participação dos pais na dinâmica do J.I.</p> <p>Continuar a promover a inclusão (integração de T em mais actividades e momentos do dia a dia do J.I, por exemplo) e também estar atentos às suas necessidades, em articulação com a Unidade, a CAF, a família e outros intervenientes.</p> <p>Zelar pela manutenção da qualidade do contexto a todos os níveis, avaliar e reformular sempre.</p>

Seguir para ficha 3g



Ficha 3g

Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo

Data: 2008/9

Considerando a análise/apreciação 2g (direccionadas ao grupo e contexto), que objectivos se gostaria de alcançar?

Relativamente à criança (T.):

- A integração de T. no J.I
- Contribuir para o seu desenvolvimento global e harmonioso dentro da sua especificidade
- Estimular aptidões/competências específicas nível da comunicação, da socialização, da autonomia pessoal e social.

Relativamente ao grupo:

- Promover a integração de T. e a sua total aceitação por parte de todas as crianças
- Desenvolver actividades contando com a sua participação
- Programar tendo em conta o horário de T. na Unidade
- ...

	1. Aspectos específicos de mudança	2. Iniciativas ou acções a desenvolver
Oferta educativa	-Analisar a dimensão da sala/quantidade de equipamento por área. -Desenvolver mais actividades no exterior. -Actualizar/renovar os espaços da sala. ...	-Reorganizar tendo em conta necessidades e interesses das crianças (dar mais liberdade de movimentos na sala). -Promover mais actividades no exterior, procurar espaço coberto. -Aproveitar corredores e entrada.
Clima de grupo	-Promover sempre a inclusão de T. -Melhorar interacções como meio. -Explorar emoções. -Manter o bom clima relacional. -Apostar nas relações entre pares (criança/criança e criança/adulto)	-Cruzar vivências comunitárias e culturais específicas do contexto (alargado e restrito) do J.I. - Solicitar a opinião das crianças. -Desenvolver actividades com o objectivo de explorara as emoções. -Conversar individualmente, sempre que possível. -Procurar que T permaneça na sala em momentos de exploração das emoções e em momentos de conversas em grande grupo.

Espaço para iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> -Tomar decisões em conjunto. -Promover a participação e a autonomia das crianças. -Promover a criatividade. ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Sempre que possível, escutar as opiniões das crianças e esperar que apresentem soluções. -Disponibilizar materiais provocadores de criatividade em todas as áreas(Plástica, dramática, música). -Responsabilizar (todos) pelas opções tomadas e comportamentos manifestados.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> -Observar/avaliar os momentos de rotina e reconsiderar algumas tendo em conta a autonomia das crianças. - Avaliar (com a colaboração das crianças) as regras existentes e a sua utilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estar atentos aos momentos de refeição, tornar estes momentos mais calmos. -Renegociar regras e limites e avaliar o seu impacto.
Estilo do adulto	<ul style="list-style-type: none"> -Continuar a avaliar-se e a analisar as situações no plano da criança. -Valorizar as próprias competências profissionais -Estar sempre atenta e procurar que a criança com PEA permaneça cada vez mais tempo com o seu grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflectir e planear com antecedência. -Continuar com a postura sensível, promotora de confiança. -Continuar a promover autonomia e espírito crítico. -Dialogar com os profissionais da Unidade e encarregados de educação no sentido de aumentar a permanência no J.I de forma gradual
Outros aspectos		

Observações:

As preocupações com a criança com PEA são muitas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências específicas.
 Deve continuar a apostar-se no diálogo entre os intervenientes, valorizar as opiniões de todos, principalmente dos pais.
 A participação das crianças em actividades fora do contexto de J.I deve ter em conta a participação de T.

Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância

<p>1. Características da comunidade</p> <p>Jardim de Infância</p> <p>O J.I é composto por dois grupos de crianças entre os 3 e os 6 anos. Situa-se num edifício construído de raiz para o efeito, inaugurado no ano lectivo 2007/2008. É composto por duas salas de actividades (grupo 1 e grupo2); casas de banho para crianças, adultos e pessoas com deficiência; cozinha, refeitório com capacidade para 50 crianças e dispensa; corredores e hall de entrada. A CAF funciona numa das salas da Escola do 1º CEB. Durante as obras funcionará no J.I, no refeitório.</p> <p>Conta com duas Educadoras de Infância, duas assistentes operacionais do ME e duas assistentes operacionais da Câmara Municipal (CAF).</p> <p>No exterior partilha o receio com a escola do 1º CEB. Não tem recreio coberto. Está em construção o parque infantil e o campo de jogos.</p> <p>A escola do 1º CEB, é constituída por 4 turmas e funcionou num edifício antigo (1975) que vai sofrer obras de remodelação para funcionar como Centro Educativo (funcionou aí a Unidade de Autismo). Actualmente ambas, Unidade e Escola do 1º CEB, funcionam em blocos climatizados junto à escola sede.</p> <p>No Pré-Escolar existe uma hora semanal destinada ao atendimento de pais/EE, mas sempre que necessário há contacto e intercâmbio com os pais e a comunidade. No início do ano e sempre que necessário são realizadas reuniões para prestar informações aos encarregados de educação. Na reunião de início de ano, também está presente um representante da Autarquia, para promover a articulação dos projectos/actividades que irão decorrer ao longo do ano.</p> <p>O grupo 1 é constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Frequenta o J.I uma criança com PEA que frequenta simultaneamente a Unidade de Autismo.</p>
<p>2. Características e expectativas das famílias</p> <p>As famílias são na maior parte residentes na freguesia, nos lugares circundantes ao J.I. com excepção para a criança com PEA que frequenta o J.I por este estar situado junto à Unidade, o agrupamento é escola de referência para esta problemática.</p> <p>O seu nível de escolarização é maioritariamente a frequência do 2º CEB, variando do 6º ano até pais licenciados.</p> <p>O nível económico, a avaliar pelos escalões de subsídio atribuídos, é médio e médio baixo. Os pais participam na vida do J.I sempre que necessário e mais activamente em actividades do PAA:</p> <p>Recepção aos novos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dia Mundial da Música ▶ Dia de S. Martinho ▶ Comemoração do Natal ▶ Comemoração do Carnaval ▶ Comemoração do Dia Mundial da Criança ▶ Encerramento do Ano Lectivo <p>São efectuadas várias reuniões ao longo do ano. O contacto com os encarregados de educação acontece de forma formal e informal, sempre que necessário.</p>

3. Recursos na comunidade

No Pré-escolar são implementados os Projectos Saltitar, Chapinhar, MusicART, Hora do conto, Leitura em vai e vem "O Livro Mágico" e Jardins em rede, promovidos pela Autarquia.

Existem projectos pontuais que envolvem as famílias.

Nos Jardins-de-Infância, as actividades educativas decorrem das 9:00 às 12:00 e das 13:30 às 15:30. O complemento de apoio à família decorre, de um modo geral, das 8:00 às 9:00, das 12:00 às 13:30 e das 15:30 às 18:30.

4. Finalidades definidas no Projecto Curricular de Estabelecimento / Escola (PCE)

Os problemas mais relevantes são: "alguma indisciplina e desinteresse, dentro e fora da sala de aula", "falta de hábitos e métodos de trabalho", "...falta de concentração", "...dificuldades em disciplinas específicas como Língua Portuguesa, Matemática e Inglês", "...falta de empenho e de participação de pais/encarregados de educação no que diz respeito ao percurso escolar dos seus educandos", "falta de Bibliotecas nas Escolas do 1.º Ciclo", "insuficiência de funcionários nas escolas do 1.º ciclo", "Falta de espaços exteriores para actividades extracurriculares em diversas escolas do Agrupamento."

Assim, as principais áreas prioritárias são:

- Sucesso escolar;
- Educação para a cidadania;
- Funcionamento do Agrupamento;
- Relação com a comunidade.

As salas da componente de apoio à família necessitam de reforço de equipamento/material.

Horário no Jardim de Infância

Ano Lectivo 2008/2009

Grupo de Jardim de Infância

Nome: _____

Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-Feira	Sexta-feira
Tempos/horas					
9h – 10h15m	Jardim de Infância Educação Musical	Unidade	Unidade	Aula de Adaptação ao Meio Aquático	Unidade
10h15m – 10h30m		Recreio	Recreio		Recreio
10h30m – 11h		Terapia da Fala	Unidade		Unidade
11h – 12h		Almoço	Almoço		Almoço
12h – 13h15m	Terapia Ocupacional	Jardim de Infância	Unidade	Terapia da Fala	Terapia Ocupacional
13h15m – 13h30m					
13h30m – 14h	Unidade			Jardim de Infância	Jardim de Infância
14h – 15h30m	Musicoterapia				
15h30m – 17h30m					

ANEXO 10

Perfil resultante da aplicação da ECERS-R

Centro / Escola: JI

Data 1ª Observação: 22/01/2009

Observador: Catarina Mendes

Educador / Prof. / Sala _____

Data 2ª Observação: __/__/____

Observador: _____

I. Espaço e Equipamentos
(1 – 8)1ª Obs. 2ª Obs. Pontuações médias
na sub escala

1	2	3	4	5	6	7
						X
						X
						X
						X
						X
					X	
						X
	X					

1. Espaço interior
2. Eq. Cuid. Rotina, jogo e aprendizagem
3. Eq. p/ relaxamento e conforto
4. Instalação da sala para jogo
5. Espaço para privacidade
6. Produtos expostos rel. c/ criança
7. Espaço p/ jogo de motricidade global
8. Eq. Para motricidade global

II. Rotinas Cuid. Pessoais
(9 – 14)1ª Obs. 2ª Obs.

1	2	3	4	5	6	7
						X
						X
						X
					X	
						X

9. Acolhimento / despedida
10. Refeições / pequenas refeições
11. Sesta / repouso
12. Sanita / mudança de fraldas
13. Práticas de saúde
14. Práticas de segurança

III. Linguagem / raciocínio
(15 – 18)1ª Obs. 2ª Obs.

1	2	3	4	5	6	7
						X
						X
						X
						X

15. Acolhimento / despedida
16. Refeições / pequenas refeições
17. Sesta / repouso
18. Sanita / mudança de fraldas

IV. Actividades
(19 – 28)1ª Obs. 2ª Obs. Pontuações médias
na sub escala

1	2	3	4	5	6	7
						X
						X
						X
					X	
		X				
					X	
						X
						X
						X
					X	

19. Motricidades fina
20. Arte
21. Música / movimento
22. Blocos
23. Areia / água
24. Jogo dramático
25. Natureza / ciência
26. Matemática / número
27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores
28. Promovendo aceitação da diversidade

V. Interação
(29 – 33)1ª Obs. 2ª Obs.

1	2	3	4	5	6	7
						X
						X
						X
						X
						X

29. Supervisão act. Motricidade global
30. Supervisão global das crianças
31. Disciplina
32. Interações entre pessoal e crianças
33. Interações entre as crianças

VI. Estrutura Programa
(34 – 37)1ª Obs. 2ª Obs.

1	2	3	4	5	6	7
						X
					X	
						X
						X

34. Horário
35. Jogo Livre
36. Tempo de grupo
37. Medidas p/ crianças com deficiência

VII. Pais e Pessoal (38 – 43)		1	2	3	4	5	6	7	
1ª Obs.	2ª Obs.					X		X	38. Medidas para pais
						X			39. Medidas p/ nec. Pessoais do pessoal
							X		40. Medidas p/ nec. Profiss. Do pessoal
								X	41. Interacção, cooperação entre pessoal
								X	42. Supervisão e avaliação do pessoal
								X	43. Oport. p/ crescimento profissional

Pontuações Médias nas Sub Escalas		1	2	3	4	5	6	7	
							6,2		ESPAÇO E EQUIPAMENTOS
							6,8		CUIDADOS PESSOAIS
							7,0		LINGUAGEM / RACIOCÍNIO
							6,3		ACTIVIDADES
							7,0		INTERACÇÃO
							6,7		ESTRUTURA DO PROGRAMA
							6,3		PAIS E PESSOAL

ECERS-R (2008), p. 69.

ANEXO 11

ECERS-R (Tabela de pontuações finais - perfil)

Pontuações Totais e Médias			
	Pontuação Total	# de Itens Pontuados	Pontuação Média
Espaço e Equipamentos	50	8	6,2
Cuidados Pessoais	34	5	6,8
Linguagem / Raciocínio	28	4	7,0
Actividades	63	10	6,3
Interacção	35	5	7,0
Estrutura do Programa	27	4	6,7
Pais e Pessoal	38	6	6,3
TOTAL	275	42	46,3 / 7 = 6,61

ECERS-R (2008), p. 69.